

Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate

Bornkessel, Philipp (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bornkessel, P. (Hrsg.). (2018). *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004654w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Philipp Bornkessel (Hrsg.)

Erfolg im Studium

Konzeptionen, Befunde und Desiderate





Der vorliegende Sammelband ist Bestandteil des DZHW-Teilprojektes
„21. Sozialerhebung – Wissenschaftliche Vorbereitung, Durchführung und
Dokumentation der Ergebnisse“, das mit Förderung des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen M517100) realisiert wurde.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Impressum

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

DOI 10.3278/6004654w

Gesamtherstellung

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2018

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 5 |
| <i>Philipp Bornkessel</i> | |
| Einleitung | 7 |
| <i>Sören Isleib & Andreas Woisch</i> | |
| Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium | 29 |
| <i>Anne Weber, Andreas Daniel, Karsten Becker & Philipp Bornkessel</i> | |
| Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren | 59 |
| <i>Gunther Dahm, Karsten Becker & Philipp Bornkessel</i> | |
| Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebens- umstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur | 108 |
| <i>Sandra Majer</i> | |
| Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden | 175 |
| <i>Johanna Lojewski</i> | |
| Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden | 226 |
| Autor*inneninformation | 258 |

Vorwort

Zu dem vorliegenden Sammelband haben Autor*innen verschiedener Professionen und mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen beigetragen: Zum einen Mitarbeiter*innen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), die im Rahmen der 21. Sozialerhebung oder anderer am DZHW angesiedelten Projekte tätig sind, zum anderen Wissenschaftler*innen anderer Forschungsinstitute und universitärer Einrichtungen aus dem Bereich der empirischen Hochschulforschung.

Alle Autor*innen verbindet ihr Forschungsinteresse an Fragen des Studienerfolgs, wobei der jeweilige fachwissenschaftliche und methodische Hintergrund dazu führt, dass sie spezifische, teilweise auch interdisziplinäre Sichtweisen auf den interessierenden Untersuchungsgegenstand einnehmen. Studienerfolg, seine Ursachen, die Bedingungen seines Gelingens und die damit verbundenen praktischen Implikationen werden aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln, anhand verschiedener Ansätze, Modelle und Methoden betrachtet, analysiert und diskutiert. Insofern bietet der hier vorliegende Sammelband den Leser*innen die Möglichkeit, einen facettenreichen Einblick in das Thema Studienerfolg zu gewinnen.

Dieser Band ist das Ergebnis eines rund anderthalbjährigen Prozesses, der von den Mitarbeiter*innen der 21. Sozialerhebung am DZHW gestaltet wurde. Finanziell gefördert wurde das Vorhaben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), wofür wir uns an dieser Stelle bedanken möchten. Unser Dank gilt außerdem unserer studentischen Hilfskraft, Birgit Schneider, die die vorbereitenden Arbeiten an dem Manuskript zur Weitergabe an den Verlag mit viel Engagement und Sorgfalt übernommen hat.

Hannover, im Juli 2018

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Projektgruppe 21. Sozialerhebung am DZHW

*Studienerfolg hat viele Facetten.
Viele sind unbeleuchtet.
Einfache Kausalitäten lassen sich nicht bestimmen.
(Berthold, Jorzig, & Meyer-Guckel, 2015, S. 6)*

Philipp Bornkessel

Einleitung

1 Was ist Studienerfolg?

Wie Studienerfolg inhaltlich gefasst wird und welche Zielbestimmungen mit dem Begriff einhergehen, wird innerhalb der (empirischen) Hochschulforschung in ambivalenter Weise diskutiert (Heinze, 2018, S. 41; Buer, 2011; Huber, 2009a; Hüther & Krücken, 2016). Insbesondere ist strittig, welche Merkmale des Studienerfolgs sich bereits während des Studiums abbilden lassen. Schließlich

verbergen sich kontroverse Interpretationen unter ‚erfolgreich‘. Woran bemisst sich das: an Beendigung des Studiums ohne Ab- oder Unterbruch oder Fachwechsel in der vorgesehenen oder der Regelstudiendauer mit mindestens ‚Ausreichend‘ im Abschlusszeugnis? (Das wäre wohl die bürokratische Mindestdefinition) [sic] Oder: an einer als bereichernd und befähigend erlebten Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase? (Das wäre dann wohl eine subjektive anspruchsvolle Definition). (Huber, 2009a, S. 108)

Demnach gibt es auch keine eindeutige und einheitliche Definition darüber, was Studienerfolg genau ist und an welchen Faktoren er sich bemisst – etwa dem Studienabschluss/-abbruch, der Studiendauer, den Studienleistungen, der Studienzufriedenheit, dem Kompetenzerwerb oder dem Übergang in den Beruf (Hüther & Krücken, 2016, S. 207; Heinze, 2018, S. 41–42; Trapmann, 2008).¹ Dies hängt davon ab, was jeweils als Ziel eines Studiums gesehen wird, weshalb Studienerfolg allgemein mit dem Erreichen bestimmter, vorab definierter Ziele gleichgesetzt werden kann

¹ Vielmehr fördert die Vagheit der begrifflichen Definition Uneinigkeit darüber, wie Studienerfolg gefördert werden kann und auf welche Prädiktoren für die Erklärung und Prognose von Studienerfolg fokussiert werden sollte, gleichwohl mittlerweile eine große Anzahl empirischer Studien zu dem Thema vorliegt (Freyer, Eppler, Brand, Schiebener & Sumfleth, 2014, S. 131–132).

(Berthold et al., 2015, S. 16).² Allerdings changieren diese mit der Betrachtungsebene und dem Blickwinkel verschiedener Akteurs- und Interessengruppen (Buer, 2011, S. 464; Heinze, 2018, S. 41), wie z. B. Studierenden, Hochschulen, Arbeitgebern, Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft, und lassen sich entsprechend der jeweiligen Handlungsfelder und -logiken auffächern. Demnach sind mindestens zwei grundlegende (definitorische) Perspektiven auf Studienerfolg zu unterscheiden (Rindermann & Oubaid, 1999; Heinze, 2018, S. 42): eine formalinstitutionelle Sichtweise sowie eine subjektorientierte Position.³

Formalinstitutionelle Perspektive

Einer streng formalinstitutionellen Sichtweise nach sind basale, statistisch leicht zu objektivierende Merkmale wie der Studienabschluss, die Studiennoten sowie die Studiendauer als die zentralen definitorischen Kriterien von Studienerfolg zu sehen (Freyer et al., 2014, S. 130; Heinze, 2018, S. 2; Trapmann, 2008, S. 57). Dadurch, dass sie einfach zu erheben sind, werden sie in empirischen Arbeiten zu dem Thema traditionell herangezogen, vor allem aber auch von bildungs- wie hochschulpolitischer Seite als outputorientierter Indikator zu evidenzbasierten Steuerungszwecken genutzt:

Hochschulforscher operationalisieren ihn [den Studienerfolg, Anm. d. Verf.] der Einfachheit halber entweder über ‚Erreichen eines Studienabschlusses‘ oder härter: ‚Erreichen eines Abschlusses in einer bestimmten Studienzeit‘ oder gar: ‚Examensnote‘. Studienerfolg wird in solchen Untersuchungen eher aus der Sicht der Hochschulen untersucht und nicht der Klientel. (Rost, 2012, S. 6–7)

Eine besondere Rolle kommt dabei der Negativfolie von Studienerfolg, dem Studienabbruch zu. Ausgehend von seit Jahren konstant hohen Abbruchquoten Bachelor-Studierender von um die 30 Prozent (Heublein et al., 2017, S. 263) dominiert dieser den medialen, politischen aber auch wissenschaftlichen Diskurs über das Thema *Studienerfolg* gerade in den letzten Jahren stellenweise so stark, dass, gemessen an der Zahl der in der Hochschulforschung veröffentlichten Publikationen zu Studienerfolg,

-
- 2 Letztere können sich dabei in ihrem Anforderungs- und Qualitätsniveau unterscheiden und weisen zudem eine gewisse Anfälligkeit für unterschiedliche Normsetzungen und Denkweisen auf, wie sich am Beispiel des Hochschul- und Studienfachwechsels veranschaulichen lässt. So lassen sich beide Phänomene, etwa aus Sicht der Studierenden, im Sinne der persönlichen Studienoptimierung interpretieren, während sie aus Sicht der Hochschulen bzw. des verlassenen Studiengangs auch als verzögerter Studienabbruch oder eine besondere Form des Studienabbruchs ausgelegt werden können.
 - 3 Denkbar wäre ebenfalls eine (zusätzliche) Aufschlüsselung der Studienerfolgskriterien nach zeitlichen Aspekten. Heinze (2018, S. 41–42) etwa differenziert zwischen einer Prozess-Ebene (Studienverlauf), einer Ergebnis-/Output-Ebene (Studienabschluss) sowie einer Ertrags-/Outcome-Ebene (nach dem Studium).

-abbruch und -wechsel, „der Studienabbruch das zentrale Charakteristikum für die Hochschullandschaft sein“ müsste (Buer, 2011, S. 463).⁴ Studienerfolg und Studienabbruch werden demnach (implizit) als komplementäre Phänomene begriffen (Buer, 2011, S. 472), während andere definitorische Merkmale und weniger manifeste bzw. statistisch leichter zu objektivierende Indikatoren als die hier genannten – etwa die Studienzufriedenheit oder das Erreichen spezifischer (Fach-)Kompetenzen – lediglich eine untergeordnete Rolle spielen.⁵ Damit wird vor allem eine bürokratische Auffassung von Studien(miss)erfolg vertreten (Huber, 2009a, S. 108), die sich auf den Studienabbruch konzentriert und folglich weitestgehend der institutionenbezogenen Sichtweise von Politik und Hochschulen auf das Phänomen entspricht. Danach geht es in erster Linie um die Vermeidung von Studienmisserfolg als Ergebnis (evidenzbasierter) bildungspolitischer Steuerung und hochschulischen Handelns, unter den „Rahmenbedingungen, Logiken und Argumentationsstrukturen der selbstreferentiellen Systeme in der ‚Bildungspolitik‘“ (Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 23), und weniger um die Gestaltung des Hochschulsystems im Sinne einer Forcierung interindividueller bzw. subjektbezogenen Studienerfolgs entlang hochschulischer Handlungsfelder.

Subjektorientierte Perspektive

Gemäß einer subjektorientierten Sichtweise sind nicht allein formalinstitutionelle bzw. statistisch leicht abzubildende Indikatoren als definitorische Kriterien von Studienerfolg zu sehen, sondern ist der Blick ebenfalls auf die Studierenden und die verschiedenen Ansprüche, mit denen sie konfrontiert sind und denen sie folgen, zu richten. Danach sind Studierende

mehr oder weniger gut in der Lage, unter bestimmten Rahmenbedingungen die Anforderungen einer bestimmten Fachdisziplin, ihre Lehr-Lern- und Prüfungskultur für sich zu nutzen, um sich mit den Fragestellungen, Methoden und Befunden des Faches auseinanderzusetzen und zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu kommen. (Berk, Petersen, Schultes, & Stolz, 2016, S. 12)

4 Dabei ist gerade das Phänomen des Studienabbruchs nur sehr schwer präzise und valide zu erheben, indem zwischen verschiedenen Gruppen von Exmatrikulierten bzw. zwischen Studienabbruch und -schwund (etwa in Form von Fach- oder Hochschulwechseln) exakt differenziert werden muss (Heublein et al., 2017, S. 8–9).

5 Stattdessen wird oftmals unterstellt, „die empirisch nachweisbaren Ursache-Wirkungsketten für Studienabbruch entsprächen quasi spiegelbildlich denjenigen für Studienerfolg“ (Buer, 2011, S. 472) und seien als „multikausales, prozessuales Geschehen“ zu modellieren (Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008, S. 406). Eine einheitliche Theorie und Überlegungen dazu, wie diese operationalisiert werden könnte, existieren jedoch nicht.

Insofern rücken die subjektive Dimension von Studienerfolg sowie subjektbezogene Bewertungskomponenten vermeintlich objektiver Erfolgsmerkmale stärker in den Fokus. Diesen kommt bislang lediglich eine untergeordnete Rolle in der Diskussion und Forschung um Studienerfolg zu, dabei konnte verschiedentlich gezeigt werden, dass subjektive Situationsdefinitionen bzw. deren Randbedingungen durchaus eine große handlungstheoretische Relevanz besitzen (Esser, 1999, 2002; Kroneberg, 2005, 2007). Ausdruck findet dies u. a. in dem sogenannten Thomas-Theorem (Thomas, 1965, S. 114), wonach vermeintlich objektive Randbedingungen sozialer Situationen (z. B. Studienleistungen) in den jeweiligen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang eingeordnet und entsprechend bewertet werden (Logik der Situation). Demnach liegt es im Auge jedes und jeder Einzelnen ein nach objektiven, formalbürokratischen Maßstäben schlechtes Abschneiden im Studienzusammenhang aus subjektiver Sicht durchaus als gut oder sinnvoll zu bewerten oder auch andere, persönliche Merkmale und Kriterien von Studienerfolg individuell zu berücksichtigen (siehe Weber, Daniel, Becker, & Bornkessel in diesem Band). Zu denken ist hier etwa an den Erwerb und die Erweiterung fachlicher sowie fachübergreifender Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die Studienzufriedenheit, die soziale Integration in den Hochschulkontext, die Klärung eigener Zielvorstellungen während bzw. durch das Studium, den individuellen Umgang mit studiumsbezogenen bzw. -assoziierten Herausforderungen oder auch die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Gemeinsam können sie ebenfalls als (stark interindividuelle) Kriterien von Studienerfolg betrachtet werden, ohne dass sie zwingend mit einem schnellen und/oder sehr guten Studienabschluss korrespondieren müssen. Im Gegenteil: Vielmehr erweitern sie die klassischerweise zur Definition von Studienerfolg herangezogenen, statistisch leicht zu objektivierenden Kriterien sowie die zuweilen verkürzten bildungs- und hochschulpolitischen Diskurse über Studien(miss)erfolg, dessen Ursachen und Folgen um verschiedene Facetten.⁶

6 So differenzieren u. a. auch Dahm und Kerst (2016, S. 227) zwischen einer institutionen- bzw. outputbezogenen Perspektive, einer kompetenzorientierten Sichtweise, einem subjektbezogenen Ansatz sowie einer verlaufs- bzw. anforderungsbezogenen Perspektive. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sie die genannten Definitionsansätze als jeweils eigenständig und auf einer Stufe stehend betrachten, während im vorliegenden Fall von einer Dichotomie ausgegangen wird, die sich erst auf zweiter Ebene weiter ausdifferenzieren lässt. Demnach wären die von Dahm und Kerst (2016, S. 227) genannten Spezifika des subjektbezogenen Ansatzes sowie der kompetenzorientierten und verlaufs- bzw. anforderungsbezogenen Perspektive als Facetten der hier skizzierten subjektorientierten Definition von Studienerfolg zu denken (Heinze, 2018, S. 42).

Studienerfolg wird in der empirisch orientierten Forschungsliteratur – gemessen an seiner inhaltlichen Vielschichtigkeit – überwiegend eindimensional betrachtet. [...] Alternative Erfolgsindikatoren, die das Fortsetzen eines einmal gewählten Studiums dokumentieren, ebenso wie Erfolgsmaße, in denen die subjektive Erlebensqualität des Studiums ihren Ausdruck findet, werden im deutschen Forschungsraum bisher wesentlich seltener berücksichtigt [...]. (Heinze, 2018, S. 2; Hervorheb. i. O.)

Allerdings gilt es dabei zu bemerken, dass viele Hochschulen grundsätzlich gesehen durchaus über ein differenzierteres Verständnis von Studienerfolg verfügen, indem sie z. B. die Zielbestimmungen der Studiengänge um allgemeine Bildungsansprüche erweitern oder an der Logik lebenslangen Lernens ausrichten (Berthold et al., 2015, S. 16–18). Doch angesichts der an die Hochschulen angelegten gesellschaftlichen wie politischen Maßstäbe und Zielsetzungen (s. u.), fungieren letztlich der Studienabschluss bzw. die Graduierungsquote sowie der Arbeitsmarkterfolg der eigenen Hochschulabsolvent*innen, als zentrale hochschulische Erfolgsindikatoren, „wohlwissend, dass Studienerfolg mehr ist als das Examen“ (Berthold et al., 2015, S. 18).

So haben verschiedene Faktoren und Entwicklungen dazu beigetragen, dass das Thema *Studienerfolg*, gerade in seiner formalinstitutionellen Leseweise, in den letzten Jahren zu einem Kristallisationspunkt bildungs-, hochschulpolitischer und öffentlicher Auseinandersetzungen avanciert ist und seitens der empirischen Hochschulforschung vermehrt in den Blickpunkt genommen wird.

2 Studienerfolg – ein aktuelles Thema

Dass das Thema *Studienerfolg* innerhalb der letzten Jahre zunehmend in den politischen, öffentlichen sowie wissenschaftlichen Fokus gerückt ist und die gesellschaftlichen wie politischen Erwartungen an eine erfolgreiche Hochschulbildung im Sinne möglichst hoher Graduierungszahlen bei möglichst (gleichbleibend) hohen akademischen Standards gestiegen sind, ist vor dem Hintergrund diverser Prozesse und Entwicklungen zu sehen. Zu nennen sind hier exemplarisch vor allem der Bologna-Prozess, eine zunehmend leistungsorientierte Mittelvergabe an die Hochschulen, volkswirtschaftliche Überlegungen sowie der Bedeutungszuwachs einer Evidenzbasierung innerhalb der Bildungspolitik.

Der Bologna-Prozess – Katalysator selbstverstärkender Prozesse im Diskurs um Studienerfolg

Im Zuge der mit dem Bologna-Prozess neu etablierten Studien- und Prüfungsstrukturen hat die gedankliche Figur des curricularen Fortschritts von Studierenden deutlich an Gewicht in der bildungs- wie hochschulpolitischen Wahrnehmung und Diskussion um Studienerfolg gewonnen (Berthold et al., 2015, S. 22). Begründet liegt dies u. a. in der gegenüber dem alten System stärkeren Strukturierung der Studiengänge, in der Einführung eines Leistungspunktesystems (*European Credit Transfer System*), in der nun deutlich höheren Anzahl an zu absolvierenden Prüfungen sowie in der Bedeutung der diversen Einzelnoten für die Abschlussnote. Dadurch steigt die Bedeutung jeder Prüfung und werden Hinweise auf Fehlentwicklungen sowie „Abweichungen vom vorgesehenen ‚Regelstudienverlauf‘ schneller sichtbar“ (Berthold et al., 2015, S. 22). Letzteres ist auch der Tatsache geschuldet, dass deutsche Hochschulen ihr Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement innerhalb der letzten Jahre massiv ausgebaut haben. Danach ist es mittlerweile Standard, dass Prüfungsergebnisse und mit ihnen assoziierte und verfügbare Informationen der Studierenden im Rahmen von Campusmanagementsystemen erhoben und zum Zwecke des (zeitnahen) Studienerfolgsmonitorings analysiert werden. So

können die Hochschulen heute vergleichsweise komfortabel [...] auswerten, wie viele Studierende einer Kohorte im vergangenen Semester eine bestimmte Anzahl an Kreditpunkten erworben haben, wie viele Studierende Modulprüfungen angetreten oder sich abgemeldet haben, wie viele davon bestanden haben und mit welchen Noten [...]. (Berthold et al., 2015, S. 29)

Entsprechend wird von den neuen, vermeintlich klareren, aber auf jeden Fall überprüfbareren Studien- und Prüfungsstrukturen oft auch eine Verbesserung des Studienerfolgs im engeren Sinne (s. o.) erwartet, was, aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet, einen selbstverstärkenden Prozess impliziert. Demnach stoßen exogene Faktoren und Impulse (s. u.), wie z. B. die mit dem Bologna-Prozess assoziierten Veränderungen in der Studien- und Prüfungsstruktur oder die geforderte Steigerung der Studienerfolgsquoten (Heinze, 2018, S. 1), in einem ersten Schritt Veränderungen auf der Hochschuleseite, in diesem Fall den massiven Ausbau des hochschulischen Studienerfolgsmonitorings sowie eine entsprechende indikatorgestützte Forschung über Studienerfolg, an. In einem zweiten Schritt tragen diese endogenen Faktoren dann wiederum dazu bei, dass sich das Thema Studienerfolg eigendynamisch verstärkt, indem sie den Diskurs mit immer neuen Befunden und

Informationen (z. B. zum curricularen Fortschritt) forcieren oder weil mit ihnen bestimmte, z. T. divergierende Erwartungen und Ansprüche verknüpft werden.

Veränderte Hochschulfinanzierungsschlüssel – leistungsorientierte Mittelvergabe

Ausgehend von den von politischer Seite verstärkt reklamierten Forderungen, die Studienabbruchsquoten zu senken, die Anzahl an Hochschulabsolvent*innen weiter zu erhöhen sowie die Studiendauer zu verkürzen (Krempkow, 2008, S. 91), berücksichtigen mit Nordrhein-Westfalen und Berlin erste Bundesländer den Studienerfolg mit signifikanten Mittelanteilen in einer Art leistungsorientiertem Prämienmodell (Berthold et al., 2015, S. 11). Danach erhalten beispielsweise die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 2016 für alle Absolvent*innen im Erststudium einen Erfolgsbonus in Höhe von 4.000 Euro, zusätzlich zu 18.000 Euro, die sie pro Studienanfänger*in erhalten. Finanzielle Grundlage bilden dafür die von Bund und Ländern bereitgestellten Mittel aus dem Hochschulpakt, die u. a. auch in (hochschulspezifische) Formate und Initiativen zur Förderung von Studienerfolg eingesetzt werden sollen:

So sollen [...] im Zuge der dritten Phase des Hochschulpakts zehn Prozent der zur Verfügung gestellten Mittel in die Förderung von Maßnahmen gehen, die zu einem erfolgreichen Studienabschluss führen. Erstmals wird im Rahmen des Hochschulpakts somit nicht nur die Schaffung von Studienplätzen und damit ‚der Input belohnt, sondern auch der Output‘ [...]. (Heinze, 2018, S. 1)

Allerdings bleibt abzuwarten, ob andere Bundesländer diesem Ansatz einer leistungsorientierten Mittelvergabe folgen. Dies hängt von dem Erfolg des Modells ab. Klar ist jedoch, dass mit der Implementierung solch indikator- und leistungsorientierter Budgetierungsmodelle, Hochschul- und Studienfachwechsel sowie Studienabbrüche für die Hochschulen zu einem bedeutsamen Verlust in ihrer Ausfinanzierung führen können (Buer, 2011, S. 471). In der Konsequenz werden Hochschulen weiterhin verstärkt auf ein Studienerfolgsmonitoring und Qualitätsmanagement setzen, das vor allem Daten zum aktuellen Prüfungs- und Lerngeschehen sowie hochschuleigene Studierendenbefragungen umfasst. (Un-)Mittelbares Ziel sind hierbei Qualitätssicherung und -verbesserungen in Studium und Lehre sowie zeitnahe Reaktionen auf den sich abzeichnenden Studienmisserfolg Studierender (Berthold et al., 2015, S. 10), um Studienerfolg im politischen Sinne, also eine möglichst hohe Studienerfolgsquote (s. o.), wahrscheinlicher werden zu lassen.

Volkswirtschaftliche Aspekte und Kostenargumente

Unter einer volkswirtschaftlichen Perspektive betrachtet, aber auch aus staatlicher Sicht wird Studienmisserfolg, insbesondere in Form eines Studienabbruchs, häufig unter Kostenaspekten und -argumenten diskutiert und als ein finanzielles Fehlinvestment, „bildungsökonomisches Verlustgeschäft“ oder „ökonomisches Krisenphänomen“ bewertet (Buer, 2011, S. 470), das prinzipiell vermieden werden sollte.⁷ Unterschieden wird dabei üblicherweise zwischen individuellen Kosten sowie gesamtwirtschaftlichen Kosten: Erstere umfassen vor allem Fragen nach den (fehlenden) Bildungsrenditen und Opportunitätskosten der Studierenden, während letztere insbesondere Fragen zur öffentlichen Finanzierung des erfolglosen Studiums sowie zu den daraus resultierenden gesellschaftlichen Anschlusskosten beinhalten. Gemeinsam dominieren sie die öffentliche Debatte um die Auswirkungen von Studienmisserfolg.⁸ Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund eines sich abzeichnenden demografischen Wandels, der perspektivisch voraussichtlich mit einer sinkenden Zahl an akademisch ausgebildeten Fachkräften einhergehen wird, sowie in Anbetracht der wirtschaftlichen Abhängigkeit vom technologischen Fortschritt, der entsprechende steigende Bedarfe und Anforderungen an die Zahl und das Qualifikationsniveau von Hochschulabsolvent*innen stellt (Berthold et al., 2015, S. 20). Angesichts dieses „gesellschaftlichen Funktionszuwachs[es] der Hochschule, der mit der wissenschaftsgesellschaftlichen Transformation von Wertschöpfung, Arbeit und Beschäftigung verbunden ist“ (Wolter, 2011, S. 133), wird auch das Thema *Studienerfolg* sowie der wissenschaftliche Informationsbedarf daran weiter an Relevanz gewinnen, wobei Studienerfolg, dem ökonomisch-wirtschaftlichen Impetus entsprechend, i. d. R. mit *Employability*, also einem auf Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt zielenden Studienabschluss, gleichgesetzt wird (s. o.).

Paradigma der Evidenzbasierung

Spätestens seit dem 2000er-Pisa-Schock hat die empirische Bildungsforschung in Deutschland erheblich an Bedeutung gewonnen und, wie das Schlagwort der zweiten empirischen Wende impliziert (Andresen, 2009, S. 77), in verschiedener Hinsicht profitiert. Maßgeblich hierfür ist u. a. das erstarkte Paradigma einer evidenzbasierten Steue-

7 Letzteres gilt zuweilen ebenfalls für einen Hochschul- oder Studienfachwechsel. Diese werden gerade aus volkswirtschaftlicher Sicht nicht zwingend als individuelles Optimierungshandeln interpretiert (s. o.), das einen Studienabbruch verhindert, sondern vielmehr unter dem Aspekt des Zeitverlustes bzw. von Opportunitätskosten gesehen, vor allem wenn sie in höheren Semestern vollzogen werden.

8 Dabei existieren bislang nur vereinzelte bildungsökonomische Arbeiten und somit kaum umfassendes, wissenschaftlich abgesichertes und verlässliches Wissen darüber, ob ein Studienabbruch, über die Lebenszeit gesehen, tatsächlich Kosten verursacht und wie hoch die einzelnen Kostenposten sowie die Gesamtkosten auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene letztlich ausfallen.

rungsphilosophie (Heinrich, 2010). Zu verstehen ist darunter, „eine empirische Forschung nach wissenschaftlichen Kriterien [...], um für die Praxis Orientierungs- und Aufklärungswissen bereitzustellen“ bzw. um „systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und -praxis zu verbessern“ (Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 22–23), wie es innerhalb der empirischen Schulforschung bereits oft zu beobachten ist, während es auf die empirische Hochschulforschung in deutlich bescheidenerem Ausmaß zutrifft (Wolter, 2011, S. 126). So befindet sich das deutsche Hochschulsystem seit den 2000er-Jahren zwar in einer fundamentalen Transformationsphase, gleichzeitig mangelt es den bildungs- und hochschulpolitisch Verantwortlichen oftmals aber noch immer, „an empirischer Bedingungsanalyse und Wirkungskontrolle wie überhaupt an fundiertem Wissen über Bedingungen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen von Hochschulbildung oder von Reformmaßnahmen“ (Wolter, 2011, S. 126). Dies gilt auch in Hinblick auf den Studienerfolg. Unter welchen Bedingungen und Strukturen Studienerfolg (für wen) möglich wird, was ihn forciert oder verhindert, wie er weiter gefördert werden kann oder erschwert wird, ist Gegenstandsbereich einer evidenzbasierten empirischen Hochschulforschung und unmittelbar von Bedeutung für bildungs- und hochschulpolitisch Handelnde. Diese sehen sich, im Kontrast zu erfahrungsgestützten Orientierungen, Meinungen, Ideen und Ideologien, zunehmend mit einem steigenden (wissenschaftlichen) Legitimationsbedarf konfrontiert. Wissenschaftliche Politikberatung wird dadurch zu einem relevanten Faktor im Aufgabenportfolio der empirischen Hochschulforschung, wobei das Ziel im Vordergrund steht, empirisch fundiertes und relevantes Wissen zu generieren, das der Ableitung qualitätssteigernder Handlungsempfehlungen und Reformmaßnahmen dienlich ist, ohne sich dabei allein auf outputorientierte Indikatoren zu fixieren. Ebenso gilt es, die Prozessebene (z. B. in Form von Lehr- und Lernprozessen) und deren (nicht-)intendierten (Neben-)Wirkungen für die Hochschulentwicklung in den Blick zu nehmen (Bornkessel, 2015, S. 313), wie es die in dem vorliegenden Sammelband enthaltenen Beiträge in verschiedener Hinsicht zu leisten versuchen.

3 Zum vorliegenden Sammelband

Angesichts der bis hierhin getroffenen Ausführungen erscheint eine Verengung von Studienerfolg auf Fachleistungen oder den Studienabschluss als wenig zielführend. Im Gegenteil: Zwar wird die politische wie öffentliche Auseinandersetzung mit dem Thema *Studienerfolg* zunehmend mit der Empörung über die teils hohen Studien-

abbruchsquoten assoziiert und auch der Großteil deutscher Hochschulen orientiert sich in ihrem internen Management in der Hauptsache noch immer an der Graduierung ihrer Studierenden (Berthold et al., 2015, S. 17–18; s. o.), für den vorliegenden Sammelband greift diese Logik jedoch nicht.

Von einer exklusiven Gleichsetzung von Studienerfolg und Hochschulabschluss bzw. Studienmisserfolg und Studienabbruch wird darin abgesehen, da sich Studienerfolg offensichtlich aus mehr Facetten zusammensetzt als Noten und Graduierung allein widerspiegeln (s. o.). So wird im Rahmen des vorliegenden Sammelbands Studienerfolg anhand von verschiedenen, z. T. auch subjektorientierten Teilbereichen abgebildet. Dazu zählen u. a. die Bewertung bisher erbrachter Studienleistungen, das Ausmaß an Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen, der Grad sozialer Integration oder akademischer Passung sowie die persönliche Intention zum Studienabbruch bzw. der vollzogene Studienabbruch. Gemeinsam stellen sie relevante Dimensionen von Studienerfolg dar, anhand derer im Rahmen der verschiedenen Sammelbandartikel und auf Basis fortgeschrittener vor allem quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung u. a. überprüft werden soll, inwieweit Unterschiede im Studienerfolg zwischen Studierenden existieren und worauf diese Differenzen beruhen, also wovon Studienerfolg an deutschen Hochschulen abhängt.

Ausgangspunkt ist hierbei die Feststellung, dass Studienerfolg als ein komplexes, multikausales sowie multidimensionales Phänomen zu sehen ist, zu dessen Erklärung hinreichend differenzierende theoretische wie methodische Fundierungen herangezogen werden müssen.⁹ Zu denken ist hier vor allem an Ansätze, die sich auf den Ursachenbereich, also die Determinanten und die Genese von Studienerfolg konzentrieren, indem sie individuelle bzw. subjektbezogene Einflussgrößen, institu-

9 Für einen Überblick zum Stand theoretischer Perspektiven der Studienabbruchsforschung, die sich allerdings auch auf die Studienerfolgsforschung übertragen lassen, vergleiche u. a. Sarclotti und Müller (2011, S. 236–239). Sie differenzieren mit der interaktionistischen Perspektive, der Perspektive kulturellen Kapitals, der psychologischen Perspektive und der Perspektive der rationalen Wahl zwischen vier grundlegenden theoretischen Sichtweisen, die, wie die Mehrzahl theoretischer Orientierungen und Ansätze, die in der empirischen Bildungs- wie Hochschulforschung Einfluss besitzen, vor allem Anleihen aus der Soziologie darstellen (Wolter, 2011, S. 128). Erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Sichtweisen und Modelle spielen bei ihnen hingegen eine tendenziell eher untergeordnete Rolle, wie sich auch an den von ihnen identifizierten Hauptprädiktoren für einen Studienabbruch zeigt. Hier differenzieren Sarclotti und Müller (2011, S. 239–243) zwischen insgesamt vier maßgeblichen Variablengruppen, nämlich (1) den Startbedingungen der Studierenden, (2) den Charakteristiken der Studienwahl, (3) studienbezogenen Faktoren sowie (4) externen Faktoren, während etwa Rindermann und Oubaid (1999) (1) gesellschaftliche Rahmenbedingungen, (2) individuelle Prädiktoren bzw. Auswahlkriterien, (3) Studienqualität/Lehrqualität und (4) Studienanforderungen als zentrale Indikatoren für den Studienerfolg benennen. Allerdings bestehen bei näherer Betrachtung deutliche inhaltliche Überschneidungen zwischen den Variablenblöcken von Sarclotti und Müller (2011) bzw. Rindermann und Oubaid (1999), sodass diese durchaus als relativ deckungsgleich angesehen werden können.

tionelle Faktoren und deren jeweiligen, untereinander bestehenden Wechselwirkungen gleichermaßen in den Blick nehmen. Mögliches Ziel könnte hierbei sein, mehr zu erfahren über die relative Bedeutung der verschiedenen Parameter zur Prädiktion von Studienerfolg und deren Wechselbeziehungen sowie über daraus resultierende Variablen-Konstellationen, die Studienerfolg bedingen. Auch könnten Fragen beantwortet werden hinsichtlich des Studienerfolgs verschiedener Subgruppen Studierender und ob sich diese in der Wirkungsweise und Effektstärke der verschiedenen Einflussgrößen auf den Studienerfolg unterscheiden. Von besonderem Interesse sind außerdem institutionelle Rahmenbedingungen und Konstellationen, die sich auf den Studienerfolg auswirken, da sie direkt von den Hochschulen beeinflussbar sind. Allerdings ist es hierfür zentral, zu verstehen, wie und warum für den Studienerfolg spezifische Einflussgrößen und Faktoren ihre jeweiligen (Wechsel-)Wirkungen entfalten.

Insofern verfolgen alle im vorliegenden Sammelband enthaltenen Beiträge auch ein theoriebasiertes Vorgehen, d. h. in ihnen werden unterschiedliche, z. T. Disziplinen übergreifende theoretische Konzepte zur Anwendung gebracht, stellenweise weiterentwickelt und entsprechende Hypothesen generiert sowie empirisch überprüft, gleichwohl sie mit dem Studienerfolg auf eine zuweilen pragmatische, stark praxisrelevante Problemstellung zielen. Im Fokus stehen dabei vor allem zwei Teilgebiete der Hochschulforschung (Wolter, 2011, S. 127–128): die Bildungsbeteiligungs- und Studierendenforschung sowie die Lehr-, Lern- und Studienwirkungsforschung. Gemeinsam umfassen sie u. a. Fragen und Befunde zu Studienverläufen und Studienproblemen, zur Sozialisation in der Hochschule, zur sozialen Lage der Studierenden, zu Studiengängen und Studienformen, zu Fächerkulturen, zu studentischen Studien- und Lernerfahrungen, zur Studienqualität, zu Studien- und Lernergebnissen, zur Kompetenzentwicklung im Studium oder auch zu institutionellen Wirkungen (Wolter, 2011, S. 127), die sich häufig mit hohen Ansprüchen hinsichtlich ihrer unmittelbaren praktischen Übersetzung und Verwertbarkeit konfrontiert sehen.

Von daher stellt sich die Frage, in welcher Relation die hier beschriebenen und stetig steigenden „Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit zu den ebenfalls wachsenden Erwartungen an die praktische Relevanz des durch Forschung generierten wissenschaftlichen Wissens stehen“ (Wolter, 2011, S. 128). Diesbezüglich favorisieren der vorliegende Sammelband und die in ihm enthaltenen Artikel einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen. Das heißt, es geht vor allem darum, ein in theoretischer sowie empirischer Hinsicht erweitertes, multidimensionales Verständnis von Studienerfolg aufzuzeigen und, abseits etwaiger Deskriptionen, auf Basis diverser (begriffs-)theoretischer Überlegungen und Modelle einige der Prozesse,

Mechanismen, Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen, die für die Genese von Studien(miss-)erfolg maßgeblich sind, zu identifizieren und inhaltlich kohärent zu erklären, um so im Sinne evidenzbasierter Hochschulforschung bildungspolitisch relevantes Steuerungswissen sowie Hinweise und Impulse zur Veränderung der hochschulischen Praxis zu liefern. Zu denken ist hier etwa daran, eine Diskussion, gegebenenfalls sogar Überprüfung, der derzeit dominierenden normativen und praktischen Standards zur Definition von Studienerfolg anzuregen oder Rückschlüsse auf Studienerfolg fördernde wie hemmende Indikatoren und Konstellationen (bestimmter Subgruppen) zu ermöglichen, mit dem Ziel weitere Optionen der (Früh-)Erkennung Studienerfolg gefährdender Situationen und Lebenslagen zu identifizieren und zu erörtern. Denn noch immer gilt mit Blick auf das Thema *Studienerfolg*, dass „seine vielfältigen Facetten und deren komplexes Zusammenwirken [...] ebenso wenig abschließend geklärt [sind] wie die Frage“, unter welchen Bedingungen welchen Personengruppen ein erfolgreiches Studium ermöglicht werden kann (Berk et al., 2016, S. 9).¹⁰ Auch hierzu möchten der vorliegende Sammelband und die in ihm enthaltenen Beiträge soweit wie möglich Aussagen treffen. Maßgeblich ist dabei weniger ein spezifisch disziplinärer Zugang als vielmehr eine interdisziplinäre und integrierende Sichtweise, wie sie vonseiten der empirischen Hochschulforschung traditionellerweise vertreten wird – und zwar in theoretischer wie methodischer Hinsicht. Danach „ist die Hochschulforschung eher inter- oder sogar transdisziplinär orientiert. [...] Innerhalb der Hochschulforschung tritt die disziplinäre Herkunft gegenüber den übergreifenden Frage- und Problemstellungen und den theoretischen Orientierungen zurück“ (Wolter, 2011, S. 126).

So befassen sich *Sören Isleib* und *Andreas Woisch* in ihrem Beitrag mit der Frage, welche Faktoren bei der Studienfachwahl sowie im Studienprozess von Personen mit nicht-gymnasial erworbener Hochschulzugangsberechtigung dazu beitragen, dass diese ihr Studium (dennoch) erfolgreich beenden. Den thematischen Hintergrund dazu bildet die Tatsache, dass mit dem sukzessiven Ausbau des Sekundarschulbereichs die Möglichkeit des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung abseits der klassischen gymnasialen Bildungszweige in Deutschland seit den 1970er-Jahren

10 Letzteres ist u.a. auch der Tatsache geschuldet, dass das Qualitäts- und Studienerfolgsmanagement an deutschen Hochschulen i. d. R. sehr stark auf die konkreten Studienbedingungen (insbesondere die Lehr-Lern-Arrangements) vor Ort sowie die Lebensbedingungen der Studierenden ausgerichtet ist. Andere, zuweilen zentrale Faktoren des Studienerfolgs, wie sie etwa Sarceletti und Müller (2011) benennen (s. o.), und auch deren theoretische Fundierung spielen hingegen eine eher untergeordnete Rolle. Dies hat sicherlich auch mit dem in Deutschland relativ strengen Umgang in Sachen Datenschutz zu tun, führt aber dazu, dass die Hochschulen mit größeren Lücken in der Prädiktion von Studienerfolg umgehen müssen, was wiederum die Entwicklung passgenauere Maßnahmen zumindest erschwert.

kontinuierlich ausgeweitet wurde. Dadurch soll weiteren, traditionell eher hochschulferneren gesellschaftlichen Gruppen ein Hochschulstudium ermöglicht werden. Allerdings zeigen aktuelle Forschungen, dass eine am Gymnasium erworbene Hochschulzugangsberechtigung i. d. R. nicht nur breitere Wahlmöglichkeiten hinsichtlich eines Studiums eröffnet und häufiger mit einer Studienaufnahme einhergeht (Schneider, Franke, Woisch, & Spangenberg, 2017; Quast, Scheller, & Lörz, 2014). Ebenfalls führt sie – im Falle der Entscheidung für ein Hochschulstudium – eher zum Studienerfolg als eine nicht-gymnasial erworbene Hochschulzugangsberechtigung (Heublein et al., 2017; Isleib & Heublein, 2016). Entsprechend fokussieren Isleib und Woisch in ihrem Beitrag auf die Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Studiums trotz dieser vermeintlich ungünstigeren schulischen Voraussetzungen. Als theoretischer Rahmen dienen ihnen dabei in der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung breit rezipierte Konzepte zu den (herkunftsspezifischen) Mechanismen vorhochschulischer Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977; Kristen, 1999; Schindler, 2014) sowie ein am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung entwickeltes interdisziplinäres Modell zum Studienabbruchprozess (Heublein et al., 2017). Letzteres beruht auf der Aufarbeitung und Kategorisierung des Forschungsstandes zum Studienabbruch bzw. -erfolg und vereint sozial-integrative (Tinto, 1975), psychologische (Robbins et al., 2004), ökonomische (Barry & Okun, 2011) sowie habituelle (Thomas, 2002) Theorieansätze. Ausgehend von diesen richten Isleib und Woisch den Analysefokus ihres Beitrags insbesondere auf intrinsische und extrinsische Motive der Studienfachwahl, den Grad sozialer und akademischer Integration ins Studium (Tinto, 1975, 2006) sowie hochschulexterne Lebensbedingungen (Erwerbstätigkeit, Finanzierung, Entfernung zur Hochschule) (Bean & Metzner, 1985) und deren Effekte auf den Studienerfolg. Konkret können sie anhand von Daten der aktuellen Exmatrikuliertenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Heublein et al., 2017) zeigen, dass Studienfachwahlmotive eine eher untergeordnete Rolle für den Studienerfolg innerhalb der Gruppe von Personen ohne gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung spielen, während ausgewählten Merkmalen des Studienprozesses (soziale und akademische Integration) sowie hochschulexternen Lebensumständen (Finanzierungssicherheit und Erwerbstätigkeit) eine größere Bedeutung zukommt. Gemeinsam scheinen sie zentral für den Studienerfolg der untersuchten Gruppe zu sein, wohingegen sich hinsichtlich der Nutzung und Bewertung von Angeboten zum Studieneinstieg lediglich uneindeutige Befunde zeigen. Folglich schließen die Autoren ihren Beitrag mit einem Ausblick auf weitere Forschungs-

desiderate und -fragen zum Zusammenhang zwischen vorhochschulischen Bildungswegen und Studienerfolg und diskutieren die aus den Befunden ableitbaren hochschulpolitischen Implikationen, insbesondere mit Blick auf Maßnahmen zur gruppenspezifischen Prävention von Studienabbrüchen.

Denn gerade letztere werden im Sinne einer bürokratischen outputorientierten Definition oftmals synonym zu Studienerfolg gesetzt, was *Anne Weber, Andreas Daniel, Karsten Becker* und *Philipp Bornkessel* in ihrem Beitrag problematisieren. Sie merken an, dass subjektive Bewertungskomponenten (objektiver Erfolgskriterien) bislang keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle in der Diskussion und Forschung um Studienerfolg spielen. Dabei konnten handlungstheoretische Forschungsarbeiten nachweisen, dass subjektive Situationsdefinitionen bzw. deren Randbedingungen durchaus eine hohe Handlungsrelevanz besitzen (Esser, 1999, 2002; Kroneberg, 2005, 2007). Folgerichtig werden in dem Beitrag von Weber, Daniel, Becker und Bornkessel, in dem sie sich auf die Identifikation von Determinanten des Studienerfolgs im Studienverlauf konzentrieren, auch nicht nur traditionelle outputorientierte Indikatoren (Studienleistungen), sondern ebenfalls subjektive Erfolgskriterien (Zufriedenheit mit den Studienleistungen und Studienabbruchintention) berücksichtigt. Diese werden auch zueinander in Beziehung gesetzt und nicht, wie zuweilen üblich, ausschließlich als endogene Endpunkte der Analyse betrachtet. Im Gegenteil: Auf Basis von Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) berechnen Weber, Daniel, Becker und Bornkessel ein interdisziplinär sowie explorativ angelegtes Pfadmodell zur Erklärung von Studienerfolg, in dem, abseits von Studieneingangsvoraussetzungen und Studienmerkmalen, vor allem soziologisch-institutionelle Ansätze (Tinto, 1975; Bourdieu, 1982) sowie psychologisch-individuelle Konzepte (Sarletti & Müller, 2011, S. 237–238) Beachtung finden. Dadurch versuchen sie dem integrativen Anspruch einer multikausalen Studienerfolgsforschung gerecht zu werden. Denn angesichts unterschiedlicher, z. T. mehrdimensionaler und dadurch uneinheitlicher Definitionen bzw. Definitionskriterien von Studienerfolg mangelt es der empirischen Hochschulforschung bislang an allgemeingültigeren und anerkannten Theorien zur Erklärung von Studienerfolg, in der die verschiedenen interdisziplinären Ansichten, Überlegungen und Ansätze jeweils zu einem theoretisch fundierten, integrativen Gesamtmodell verbunden werden. Stattdessen existiert eine Vielzahl zum großen Teil unverbunden nebeneinanderstehender theoretischer wie empirischer Ansätze und Modelle, in denen der Fokus meist nur auf einzelne oder vereinzelte Aspekte zur Erklärung einer bestimmten Form von Studienerfolg gelegt wird. Dabei handelt es sich um ein komplexes Phänomen zu dessen Erklärung es faktisch konsequent umgesetzter multivariater

Auswertungsmodelle bedarf, die eine Beurteilung der eigenständigen Bedeutung und der relativen Erklärungskraft einzelner Faktoren zulassen (Klein & Stocké, 2016, S. 344).

Entsprechend favorisieren auch *Gunther Dahm*, *Karsten Becker* und *Philipp Bornkessel* in ihrem Beitrag zur Studienabbruchintention sogenannter nicht-traditioneller Studierender ein interdisziplinär sowie multikausal ausgerichtetes Vorgehen. Den thematischen Ausgangspunkt bildet dabei die bundesweite Liberalisierung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK, 2009). Diese wirft die Frage auf, welche individuellen Merkmale und welche Faktoren auf Seiten der Hochschulen und der Studienbedingungen den Studienerfolg dieser Gruppe begünstigen oder belasten. So zeigt die jüngere Forschung, dass nicht-traditionelle Studierende zwar ähnliche Studienleistungen erzielen wie Studierende mit schulischen Studienberechtigungen, das Studium zugleich jedoch häufiger abbrechen (Dahm & Kerst, 2016). Über die Faktoren und Zusammenhänge, die den Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender beeinflussen, ist dabei allerdings nur wenig bekannt. Es wird vermutet, dass der sozialen Integration im Studium (Tinto, 1975) eine geringere Relevanz für das Abbruchrisiko zukommt als bei den jüngeren, meist in Vollzeit Studierenden mit (Fach-)Abitur, während hochschulexterne Bedingungen, wie z. B. familiäre Verpflichtungen oder studienbegleitende Erwerbstätigkeit, eine größere Rolle zu spielen scheinen (Bean & Metzner, 1985). Folglich wird immer wieder die zentrale Bedeutung von Studienstrukturen betont, die die Vereinbarkeit des Studiums mit außerhochschulischen Verpflichtungen sicherstellen (Wolter, Banscherus, Kamm, Otto, & Spexard, 2014). Jedoch fehlt zu diesen Annahmen bislang verlässliche Evidenz. Die wenigen Befunde, die für die hier betrachtete Studierendengruppe vorliegen, sind uneindeutig (Dahm & Kerst, 2016), weshalb Dahm, Becker und Bornkessel genau an dieser Forschungsfrage ansetzen. Ausgehend von den Arbeiten Bean und Metzners (1985) sowie Tintos (1975) formulieren sie ein theoretisches Modell des Studienabbruchs nicht-traditioneller Studierender, das insbesondere Aspekte der akademischen und sozialen Integration, Merkmale außerhochschulischer Lebensumstände (Finanzen, Erwerbstätigkeit, Familie, Partnerschaft) sowie zentrale Charakteristiken des Studienkontextes (Hochschultyp, Hochschulträgerschaft, Studienformat) umfasst. Datengrundlage bilden dabei die Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017). Basierend auf ihnen berechnen Dahm, Becker und Bornkessel ein Strukturgleichungsmodell, das es erlaubt, die theoretisch hergeleiteten Annahmen und Kausalbeziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes simultan darzustellen und

so (in-)direkte Effekte auf die Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass neben den Studiennoten als Indikator der akademischen Integration auch die soziale Integration und die finanzielle Situation die Abbruchintention unmittelbar beeinflussen, während die Lebensumstände und Rahmenbedingungen des Studiums vorwiegend indirekt auf das Abbruchrisiko wirken. Damit ergibt sich eine recht diverse Befundlage, angesichts derer die Autoren die Ergebnisse vor allem dahingehend diskutieren, welche konkreten Rückschlüsse aus ihnen für die Gestaltung adäquater Studienbedingungen nicht-traditioneller Studierender abgeleitet werden können. Schließlich geht es in dem vorliegenden Sammelband auch immer um die Frage der Praxisrelevanz und praktischen Nutzbarmachung der jeweiligen empirischen Befunde (s. o.).

So beschäftigt sich *Sandra Majer* in ihrem Beitrag mit der Frage, wie sich potenzielle Unterschiede (etwa bezüglich soziodemografischer Merkmale, der Bildungsherkunft, Fachwahlmotiven oder der Studienfinanzierung/Erwerbstätigkeit) zwischen Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung und Studierenden ohne Berufsausbildung auf die jeweilige Studienperformanz auswirken und ob sich diesbezüglich gesonderte Problemlagen ergeben, die von den Hochschulen als (mögliche) Handlungsfelder identifiziert werden könnten. Schließlich bilden beruflich Qualifizierte – von Majer (im Unterschied zu Dahm, Becker und Bornkessel) definiert als Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, unabhängig von der Art der Studienberechtigung – seit einigen Jahren eine aus bildungs- wie hochschulpolitischer Sicht besonders umworbene Gruppe. Zentrale Gründe hierfür sind in dem (prognostizierten) demografischen Wandel und dem damit verknüpften Mangel an hochqualifizierten Fachkräften, der voranschreitenden Digitalisierung sowie dem allgemeinen Trend zum lebenslangen Lernen zu sehen. Zusammen forcieren sie den Bedarf an (hoch-)qualifiziertem Personal, wenngleich beruflich qualifizierten Studierenden paradoxerweise und oftmals pauschalisierend eine geringere Studierfähigkeit unterstellt wird; dabei mangelt es nach wie vor an umfassenderen Untersuchungen über die Studiensituation, das Studierverhalten und über den Studien(miss-)erfolg dieser Gruppe im Vergleich zu Studierenden ohne berufliche Qualifikation, wie Majer konstatiert. Entsprechend möchte sie diese Lücke weiter schließen, indem sie die Befundlage über den Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender mit und ohne schulische Studienberechtigung ausbaut. Theoretisch beruft sie sich dabei auf Überlegungen von Parsons und Platt (1990), wonach der Hochschule eine Sozialisationsfunktion zukommt. Demnach werden durch die Internalisierung der kognitiven Rationalität – oder mit Bourdieu (1982): des Habitus – die Studierenden zur Teilhabe

an Forschung und Wissenschaft befähigt. Neben dem Erwerb von Fachwissen und einer wissenschaftlichen Ausbildung geht es dabei vor allem auch um eine allgemeine Entwicklung und die Übernahme des Wertesystems der Hochschule. Diese erfolgt im Rahmen eines hochschulischen Sozialisationsprozesses, welcher (mutmaßlich) auf alle Studierenden gleichermaßen wirkt, sodass eventuelle Unterschiede im Studienverlauf zwischen beruflich (Nicht-)Qualifizierten an Bedeutung verlieren und die Studienperformanz der beiden Gruppen insgesamt betrachtet sich nicht deutlich unterscheiden sollte – zumal, laut Majer, eventuell vorhandene Differenzen, eine vermeintlich unterschiedliche Passung (Person-Environment-Fit) oder ein gruppenspezifischer Studienverlauf beruflich (Nicht-)Qualifizierter nicht unmittelbar und zwingend einen negativen Effekt auf den Studienerfolg haben müssen. Letzteren bildet sie anhand verschiedener kompetenz-, output-, subjekt- sowie verlaufsorientierter Maße ab (Dahm & Kerst, 2016; z. B. die geschätzte Durchschnittsnote, überfachliche und berufliche Kompetenzen bzw. Erträge), wobei ihr das interdisziplinäre Modell zum Studienabbruchprozess von Heublein et al. (2017) als theoretischer Ausgangspunkt zur Identifizierung zentraler Faktoren des Studien(miss)erfolgs in den verschiedenen Stufen des Studiums dient. Im Fokus steht dabei die Frage, welchen Effekt etwaige Unterschiede in den studentischen Merkmalen, Einstellungen und Studienverlaufsplanungen von Studierenden mit bzw. ohne abgeschlossene Berufsausbildung auf die Studienperformanz ausüben. Wirken sich diese in beiden Gruppen gleichermaßen aus, oder sind einzelne Merkmale bzw. Einstellungen nur in jeweils einer der beiden Gruppen von Bedeutung? Diesen Fragen geht Majer anhand von Daten des 13. Studierendensurveys (Multrus, Majer, Bargel, & Schmidt, 2017; Multrus & Majer, 2017) nach, mit dem Ziel die Befundlage zur Studienperformanz beruflich Qualifizierter mit und ohne schulische Studienberechtigung zu verbreitern und Evidenz zur Bestätigung oder Ablehnung des postulierten hochschulischen Sozialisationseffekts zu finden.

Dabei ist es generell betrachtet durchaus strittig und es bestehen deutliche Unschärfen, wie Studienerfolg definiert, wer als beruflich qualifiziert bzw. nicht-traditionell charakterisiert und welches theoretische Prinzip hochschulischen Sozialisationsprozessen (idealerweise) zugrunde gelegt wird. So geht *Johanna Lojewski* in ihrem Beitrag zu Studierfähigkeit und Passungsempfinden nicht-traditioneller Studierender (in Abgrenzung zu Sandra Majers Beitrag) von der Annahme aus, dass Studienerfolg in erster Linie das Ergebnis einer gelungenen Personen-Umwelt-Passung ist. Demnach manifestiert sich das akademische Passungsempfinden auf insgesamt drei Ebenen – einer sozialen, einer (lern-)kulturellen sowie einer fähigkeitsbezogenen

Ebene – die zusammen verschiedene theoretische Zugänge als besonders fruchtbar für die Erklärung von Studienerfolg erscheinen lassen. So berücksichtigt Lojewski in ihrem Beitrag soziologisch orientierte Ansätze zur kulturellen Passung (Bourdieu, 1973, 1982) und sozialen bzw. akademischen Integration (Tinto, 1975, 1993), psychologisch orientierte Ansätze zur Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993, 2000) und zu Lernerorientierungen bzw. -strategien (Entwistle & McCune, 2004; Krapp 1993) sowie aus pädagogischer Perspektive das Konzept der Studierfähigkeit (Huber, 2009b; Konegen-Grenier, 2002). Gemeinsam bilden sie die Grundlage das akademische Passungsempfinden nicht-traditioneller Studierender genauer zu untersuchen, wobei Lojewski den Begriff nochmals anders fasst als etwa Dahm, Becker und Bornkessel oder Majer in ihren jeweiligen Beiträgen. Sie versteht unter dem Ausdruck *nicht-traditionell* Studierende, die sich bezüglich eines oder mehrerer zentraler Merkmale (z. B. Alter, Lebenssituation, Art des Hochschulzugangs, Studienform oder -format) von *traditionelleren* Studierenden unterscheiden. Das heißt, sie fragt nach dem Studienerfolg bzw. Passungsempfinden von Studierenden, die, rein quantitativ betrachtet, hinsichtlich bestimmter Merkmale bzw. Merkmalskombinationen vom Gros der Studierenden differieren. Ihre Datenbasis bilden dabei leitfadengestützte Interviews mit zehn Studierenden eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs an einer ausgewählten Hochschule, die zu ihren studienbezogenen Vorstellungen, Erwartungen und Erfahrungen zu zwei Zeitpunkten befragt wurden: (kurz) vor der Studienaufnahme und am Ende des ersten Studienjahres. Insofern gelingt es Lojewski zwei Probleme zu umgehen: Erstens umfasst ihr Sample Befragte eines Studiengangs an einer Hochschule, wodurch das institutionelle Arrangement konstant gehalten wird. Zweitens garantiert die längsschnittliche Perspektive gegenüber einer retrospektiven, dass die studienbezogenen Bewertungen und Wahrnehmungen der befragten Studierenden vor/zu Studienbeginn nicht durch hochschulische Sozialisationsprozesse geprägt sind. So kann sie in ihren Analysen zeigen, dass sich der (hohe) Grad an Heterogenität unter den nicht-traditionellen Studierenden neben objektiven Kriterien wie Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Familien- und Berufssituation auch auf die Studienmotivation und -erwartungen erstreckt und dass die institutionelle, soziale und lernkulturelle Ebene jeweils durch mehr oder weniger deutliche Distinktionsmuster charakterisiert sind, die auf spezifische Anforderungen an die Studienstruktur und Lehre dieser Zielgruppe verweisen.

Literatur

- Andresen, S. (2009). Bildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 76–90). Weinheim: Beltz.
- Barry, C. Y. H., & Okun, M. A. (2011). Application of Investment Theory to Predicting Maintenance of the Intent to Stay among Freshmen. *Journal of College Student Retention* 13(1), 87–107.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research* 55(4), 485–540.
- Berk, I. van den, Petersen, K., Schultes, K., & Stolz, K. (Hrsg.). (2016). *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. (Universitätskolleg-Schriften Band 15). Hamburg: Universität Hamburg.
- Berthold, C., Jorzik, B., & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Buer, J. van (2011). Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 463–475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Basis of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2002). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Freyer, K., Eppler, M., Brand, M., Schiebener, J., & Sumfleth, E. (2014). Studienerfolgsprognose bei Erstsemesterstudierenden in Chemie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), 129–142.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? In W. Böttcher, J. Dicke, & N. Högrefe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 47–68). Münster: Waxmann.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis vertiefte Allgemeinbildung: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Abitur mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L. (2009b). Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4(1), 81–96.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Isleib, S., & Heublein, U. (2016). Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik*, 30(3), 513–530.
- Klein, D., & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre* (S. 323–365). Wiesbaden: Springer VS.

- Konegen-Grenier, C. (2002). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 291–311.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule*, 17(1), 91–107.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 5. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure: Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(5), 344–363.
- Kroneberg, C. (2007). Wertrationalität und das Modell der Frame-Selektion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(2), 215–239.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Multrus, F., & Majer, S. (2017). *Methodenbericht zum 13. Studierendensurvey. Vergleich Papier-Onlinebefragung* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 95). Konstanz: Universität Konstanz.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität – ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 9/2014). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, (20)3, 172–191.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rost, F. (2012). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sarceletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 4/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education. The Role of Institutional Habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Berlin: Luchterhand.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University Press.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.
- Tippelt, R., & Reich-Claassen, J. (2010). Stichwort „Evidenzbasierung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17(4), 22–23.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Wolter, A. (2011). Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 125–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8–39.

Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium

1 Einleitung

Mit dem Ausbau des Sekundarschulbereichs im Zuge der Bildungsexpansion wurde die Möglichkeit des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) über die klassischen gymnasialen Bildungszweige hinaus auf andere Schulformen ausgeweitet. Diese Öffnung der Hochschulen soll vor allem traditionell eher hochschulfernen gesellschaftlichen Gruppen Zugang zu akademischer Bildung ermöglichen (Trautwein & Neumann, 2008). Es ist jedoch fraglich, inwieweit diese Öffnung tatsächlich imstande ist, Mechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem zu überwinden oder zumindest abzuschwächen. Ebenso ist unklar, welche Herkunftsgruppen in welchem Maße von diesen frühen Öffnungsprozessen im Bildungssystem profitieren und ob sich Bildungsungleichheit im Lebensverlauf darüber nicht lediglich nach hinten verlagert (Schindler, 2015).

Schon beim Übergang in die Sekundarstufe bestehen herkunftsspezifische Selektionsmechanismen (Boudon, 1974; Neugebauer, Reimer, Schindler, & Stocké, 2013). Das klassische Gymnasium wird stärker als andere Schularten von Akademikerkindern frequentiert. Auch im nachschulischen Verlauf ergeben sich Unterschiede an nachfolgenden Übergängen im Bildungssystem in Abhängigkeit der bisherigen Bildungsbiografie. So zeigt sich, dass Schüler*innen von Schularten jenseits des Gymnasiums vergleichsweise selten zur Aufnahme eines Hochschulstudiums neigen (Becker & Hocken, 2008; Schneider, Franke, Woisch, & Spangenberg, 2017). Auch unterscheiden sich Schüler*innen der verschiedenen Zugangswege zum Studium hinsichtlich verschiedener Leistungs- und Fähigkeitskriterien sowie in Bezug auf schulische Profile (Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Schindler, 2014). Im Falle eines aufgenommenen Studiums sind schließlich nicht nur Kompetenzunterschiede zwischen den verschiedenen Zugangswegen zu beobachten (Brändle & Lengfeld, 2015). Studienabbruchuntersuchungen zeigen letztlich auch, dass bei Studierenden, die über nicht-gymnasiale Zugangswege an die Hochschule gelangt sind, geringere Erfolgsaussichten im

Vergleich zum gymnasialen Weg in das Studium bestehen (Isleib & Heublein, 2016; Müller & Schneider, 2013). Dieser Befund gewinnt zusätzlich dadurch an bildungspolitischer Relevanz, da Studierende ohne gymnasiale HZB eine zahlenmäßig wachsende Gruppe im Hochschulbereich darstellen. Die Sicherung des Studienerfolgs in dieser Gruppe stellt aktuell somit eine wichtige bildungspolitische Herausforderung dar.

Ausgehend von dieser Problemkonstellation geht der vorliegende Beitrag auf Basis der DZHW-Exmatrikuliertenstudie der Frage nach, welche Merkmale zu einem gelingenden Studium von Studierenden mit nicht-gymnasial erworbener HZB beitragen, entgegen ihrer vermeintlich ungünstigeren Voraussetzungen. Dabei liegt damit ein breiter gefasster Zuschnitt der Analysegruppe vor als in ähnlichen Arbeiten zum Studienerfolg in Abhängigkeit zum Erwerb der HZB (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst, 2016). Die gewählte Bildung der Analysegruppen wird jedoch gestützt durch vorherige Befunde, die in der Frage gymnasialer vs. nicht-gymnasialer Bildungswege einen entscheidenden Prädiktor für den Studienerfolg sehen (Heublein et al., 2017; Isleib & Heublein, 2016).

Der Analyse liegt dabei ein integrierter theoretischer Rahmen zugrunde, welcher verschiedene theoretisch angenommene und empirisch nachgewiesene Einflussfaktoren auf den Studienerfolg bzw. Studienabbruch miteinander in Beziehung setzt. Beide Begriffe – Studienerfolg und Studienabbruch – stellen dabei im analytischen Sinne zwei Seiten einer Medaille dar. Studienabbruch meint das vorzeitige Verlassen des Hochschulsystems ohne erstes Abschlussexamen (Heublein et al., 2017). Wir dagegen untersuchen die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs, welchen wir konträr zum Studienabbruch als Erwerb eines Studienabschlusses definieren.¹ Als wesentliche Einflussfaktoren auf den Studienerfolg betrachten wir neben vorhochschulischen Faktoren auch die Motive der Studienfachwahl, die soziale und akademische Integration, das Lernverhalten im Studium sowie Lebens- und Finanzierungsbedingungen.

Im Folgenden stellen wir zunächst unsere theoretischen Überlegungen vor (Abschnitt 2), bevor wir auf die zugrunde liegenden Daten sowie die Operationalisierung der untersuchten Merkmale eingehen (Abschnitt 3). Der Ergebnisteil (Abschnitt 4) unterteilt sich dann in einen ersten Abschnitt 4.1, der zum einen die Ausgangsthese des Beitrags, dass der Studienerfolg abhängig vom Zugangsweg zur Hochschule (gymnasial/nicht-gymnasial) ist, empirisch prüft. Zum anderen werden die sozio-

1 Im theoretischen Teil des Beitrags lässt sich der Begriff Studienabbruch nicht vermeiden, da die entsprechenden Theorien eher auf die Erklärung von Misserfolg gegenüber Erfolg zielen. Diese begriffliche Unterscheidung sollte jedoch für das inhaltliche Verständnis unproblematisch sein, da sich Studienabbruch und Studienerfolg konträr zueinander verhalten. Abbruchfördernde Faktoren etwa stellen somit gleichzeitig erfolgshemmende Faktoren dar. Im umgekehrten Falle gilt das Gleiche.

demografischen und bildungsbiografischen Spezifika der Analysegruppe (Studierende mit nicht-gymnasialer HZB) identifiziert. In Abschnitt 4.2 folgt dann die Untersuchung der Gelingensbedingungen des Studiums innerhalb der Analysegruppe. Den Abschluss des Beitrags bilden die Diskussion der Ergebnisse sowie die Ableitung hochschulpolitischer Implikationen (Abschnitt 5). Wir weisen weiterhin auf Limitationen der Studie und weitere Forschungsdesiderata hin.

2 Theoretische Überlegungen

Zur Erklärung des Studienabbruchs finden in der einschlägigen Literatur verschiedene theoretische Konzepte mit einer Vielzahl an abgeleiteten Einflussfaktoren Anwendung (Cabrera, Tomás, Álvarez, & Gonzalez, 2006; Sarcletti & Müller, 2011). Die theoretischen Ansätze werden gemeinhin in sozial-integrative (Tinto, 1975), psychologische (Fellenberg & Hannover, 2006; Robbins et al., 2004), ökonomische (Barry & Okun, 2011; Hadjar & Becker, 2004) und habituelle (Thomas, 2002) Strömungen unterschieden. Daneben sind zur Erklärung des Studienabbruchs zwangsläufig auch klassisch bildungssoziologische Ansätze heranzuziehen, welche die Bedeutung von bildungsbiografischen Entscheidungen und Prägungen für den Übergang in die Hochschule, das Studienverhalten sowie letztlich den Studienerfolg in den Blick nehmen (Kristen, 1999, für den Studienerfolg Brändle & Lengfeld, 2015; Müller & Schneider, 2013). Daneben existieren Studien, welche die bisherigen theoretischen Konzepte analytisch zusammenführen und rahmen (Heublein et al., 2017). Gemein ist allen Ansätzen ein Verständnis des Studienerfolgs/Studienabbruchs als multikausales und prozesshaftes Phänomen.

Der Beitrag baut auf zwei bildungssoziologischen Grundannahmen auf. Zum einen unterscheiden sich Schularten bzw. schulische Wege bis zur HZB nach ihrer sozialen Zusammensetzung, den Bildungsbiografien der Schüler*innen, ihrer Fähigkeits- und Leistungsprofile sowie den nachschulischen Qualifizierungsoptionen (Maaz et al., 2008; Schindler, 2014). Zum anderen erfolgt die Verteilung auf diese schulischen Wege sozial selektiv. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern besuchen weniger wahrscheinlich ein Gymnasium. Dies wird gemeinhin über primäre und sekundäre Effekte erklärt (Boudon, 1974). Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern erzielen im Schnitt bessere Schulleistungen (primäre Effekte) in der Primarstufe, was wiederum häufig den Besuch eines Gymnasiums nach sich zieht. Sie gehen jedoch, auch bei gleichem Leistungsniveau, häufiger als Kinder aus bildungsfernem Elternhaus in das Gymnasium über, während diese wahrscheinlicher einen schulischen Weg abseits des

Gymnasiums verfolgen (sekundäre Effekte). Hierfür zeigen sich familiäre Bildungsmuster und Aspirationen sowie Werthaltungen gegenüber Bildung verantwortlich. Diese frühen Selektionsmechanismen im deutschen Bildungssystem stellen einen entscheidenden biografischen Punkt dar – trotz der Möglichkeit eines späteren Wechsels zwischen einzelnen schulischen Wegen. Die Übergangsprozesse an der Schnittstelle von der Primar- in die Sekundarstufe des deutschen Bildungssystems sind dabei theoretisch umfassend erforscht sowie empirisch nachgewiesen.

Aus diesen Mechanismen sozialer Ungleichheit bei schulischen Bildungsübergängen ergeben sich weitere Implikationen für nachfolgende Bildungsentscheidungen, -verläufe und -erfolge (Mare, 1981). So bringen Absolvent*innen von Schulen jenseits des Gymnasiums nicht nur andere soziale und bildungsbiografische Voraussetzungen mit, auch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Fähigkeits- und Leistungsprofile (Maaz et al., 2008; Schindler, 2014). Hierbei dürften nicht zuletzt institutionelle Aspekte wie Unterschiede in den Curricula oder ein stärkerer Fokus auf berufliche Profilbildung an diesen Schulformen eine Rolle spielen (Müller & Schneider, 2013; Schindler, 2014). Während die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen die klassische Fortsetzung der Sekundarstufe I darstellt und „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ vermitteln soll (KMK, 2016, S. 5), spielt diese Ausrichtung an Schulzweigen außerhalb des klassischen Gymnasiums eine geringere Rolle (Schindler, 2014). Aus den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, mithin auch unter dem Begriff der „Studierfähigkeit“ diskutiert (Bosse, Schultes, & Trautwein, 2013; Huber, 1994), ergeben sich wiederum Konsequenzen für die Performanz im Studium. Dies legen auch weitere empirische Untersuchungen nahe. So zeigt sich, dass bei Studierenden mit einer nicht-gymnasial erworbenen HZB häufiger Schwierigkeiten im Hinblick auf die Studienmotivation (Brahm, Jehnert, & Wagner, 2017) bestehen und sie ihr Studium seltener erfolgreich abschließen (Heublein et al., 2017; Isleib & Heublein, 2016; Müller & Schneider, 2013). Die unterschiedlichen Erfolgsaussichten lassen sich somit als Konsequenz aus herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen und schulischen Prägungen vor dem Hochschuleintritt sowie darauf beruhenden Ausstattungsunterschieden zwischen der Gruppe der Studierenden mit und ohne gymnasiale HZB interpretieren. Dies wiederum führt womöglich zu unterschiedlichen Verhaltensweisen beim Übergang in die Hochschule sowie im Studienverhalten. Gemeinsam mit der unterschiedlichen Lebenssituation von Personen mit und ohne gymnasialen Zugangsweg zur Hochschule, stellen diese Merkmale demnach weitere potenzielle Prädiktoren für die unterschiedlichen Erfolgsaussichten im Studium zwischen beiden Gruppen dar und

sind daher in entsprechenden Analysen zu berücksichtigen. Die damit verbundenen theoretischen Annahmen werden im Folgenden mit besonderem Fokus auf die nicht-gymnasiale Gruppe kurz umrissen.

Vorhochschulische Faktoren

Der Einfluss von primären und sekundären Effekten am Übergang an die weiterführenden Schulen ist vielfach untersucht. Die Grundannahmen lauten hier, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern im Schnitt schlechtere Schulleistungen erzielen sowie selbst bei Kontrolle des Leistungsniveaus seltener gymnasiale Bildungswege nutzen. Für die Zusammensetzung der Analysegruppe nicht-gymnasialer Studierender bedeutet dies, dass diese vergleichsweise stark durch Personen aus bildungsfernen Haushalten sowie durch Personen mit vergleichsweise geringen schulischen Leistungsniveaus geprägt ist. Beide Faktoren stellen potenzielle Erklärungsfaktoren für unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten zwischen der gymnasialen und nicht-gymnasialen Gruppe dar, bislang sind uns jedoch keine Studien bekannt, die diese Faktoren als potenzielle Einflussgrößen innerhalb der Subgruppe nicht-gymnasialer Zugangswege untersuchen.

Besondere Implikationen ergeben sich auch daraus, dass ein Teil der Studierenden, der die Studienberechtigung über nicht-gymnasiale Wege erwirbt, vor dem Studieneintritt eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann. Eine Berufsausbildungsperiode nach dem Erwerb der Hochschulreife stellt zunächst eine Abkehr von akademischer Bildung dar (Müller & Pollak, 2007), welche im weiteren Lebensverlauf dennoch realisiert wird. Der nicht unmittelbare Übergang an die Hochschule nach dem Erwerb der Studienberechtigung führt so unter Umständen dazu, dass zwar berufspraktisches Wissen erworben wird, für ein Hochschulstudium relevantes Wissen mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Schulzeit jedoch in Vergessenheit gerät. Dies wiederum kann sich nachteilig auf die Leistungsentwicklung im Studium auswirken. Der häufig durch den Erwerb einer Berufsausbildung verzögerte Übergang an die Hochschule nach der Sekundarstufe II in der Gruppe der nicht-gymnasialen Studierenden führt hier zu einem vergleichsweise hohen Alter bei Studienbeginn. Dies wiederum geht mit einer veränderten Lebenssituation einher (Partnerschaft, Kinder, studienfinanzierende Erwerbstätigkeit), welche besondere Herausforderungen an die Studiengestaltung mit sich bringt und den Studienerfolg potenziell gefährdet.

Studienfachwahl und Studieneinstieg

Eine weitere Besonderheit der Analysegruppe betrifft die Studienfachwahl und den Studieneinstieg. Einschlägige Forschungsarbeiten zum Studienerfolg bzw. Studien-

abbruch gehen davon aus, dass insbesondere intrinsische Motive der Studienfachwahl zum Studienerfolg führen, während die Rolle extrinsischer Motivlagen widersprüchlich diskutiert wird. Die Bandbreite umfasst hier Arbeiten, die extrinsische Motive generell als Risiko für den Studienerfolg beschreiben, sofern diese in dominierender Art und Weise vorliegen sowie solche, die gerade in der Kombination aus intrinsischer und extrinsischer Motivation einen Erfolgsfaktor im Studium sehen (Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008). Die schulischen Wege von Studierenden ohne gymnasiale HZB haben zunächst eher eine anschließende berufliche, nicht aber akademische Bildung fokussiert. Für einen Teil der Studierenden hat sich an die schulischen Wege eine Berufsausbildung angeschlossen bzw. wurde zusammen mit der HZB erworben. Nach dieser vormaligen Ablenkung von akademischer Bildung ist im Falle einer Studienaufnahme davon auszugehen, dass hierbei insbesondere extrinsische Motive die Studienfachwahl bestimmen, da von einem akademischen Bildungsabschluss gegenüber der bereits abgeschlossenen Berufsausbildung Einkommens- und Karrierevorteile erwartet werden.

Die Gruppe der Personen ohne gymnasiale Studienberechtigung sieht sich zudem aufgrund der stärker beruflich orientierten Bildungsverläufe vor dem Studieneintritt insgesamt mit fachlichen und organisationalen Herausforderungen zu Beginn des Studiums konfrontiert. Umso entscheidender ist gerade in dieser Gruppe ein rasches Einfinden in das akademische Umfeld sowie die Anpassung an die akademische Lehr- und Lernkultur. Diese Distanz zwischen beruflich orientierten schulischen Wegen und akademischer Bildung an der Hochschule kann speziell über die Teilnahme an unterstützenden Angeboten bei Studienbeginn überwunden werden. Die Wahrnehmung derlei Angebote ist somit insbesondere in der Gruppe der Studierenden mit einem nicht-gymnasialen Hintergrund als förderlich für den Studienerfolg zu erachten.

Studienprozess

Die besprochenen Integrations- und Anpassungsleistungen werden bereits bei Tinto (1975) als soziale und akademische Integration diskutiert und als entscheidende Einflussgrößen für den Studienerfolg ausgemacht. Soziale Integration entsteht dabei über soziale Kontakte mit Kommiliton*innen sowie Lehrenden im hochschulischen Umfeld und meint die Anpassung an Werte und Normen der Institution Hochschule.² Mit dem Grad der Anpassung steigt auch die individuelle Verpflichtung gegenüber der Hochschule, welche Tinto als Erfolgskriterium im Studium ausmacht. Akademische Integration dagegen entsteht infolge der eigenen Leistungsentwicklung im Stu-

2 Der Ansatz weist nicht nur in diesem Punkt eine starke Nähe zu Konzepten auf, die Studienerfolg bzw. Studienabbruch über habituelle Unterschiede erklären.

dium. Diese besteht aus einer extrinsischen (Notenentwicklung) und intrinsischen Komponente (subjektive intellektuelle Entwicklung). Beide Dimensionen bestimmen das Ausmaß der Verpflichtung auf das Bildungsziel (erfolgreiche Beendigung des Studiums) und stellen das zweite Erfolgskriterium im Studium dar. Zwischen beiden Aspekten – sozialer und akademischer Integration – besteht eine kompensatorische Beziehung. Defizite auf der einen Seite können demnach über positive Entwicklungen auf der anderen Seite ausgeglichen werden.

Das Konzept der sozialen und akademischen Integration umfasst bereits Annahmen zur Diversität im Hochschulzugang. In Abhängigkeit von herkunftsspezifischen Merkmalen und der schulischen Vorbereitung auf die Hochschule gelingt die Integration in die Hochschule – sowohl sozial als auch akademisch – in unterschiedlichem Ausmaß. Mit einer bildungsfernen Herkunft und schulischen Wegen, die vergleichsweise wenig auf akademische Bildung und ein akademisches Umfeld vorbereiten, ist eine größere kulturelle Distanz zur Institution Hochschule verbunden. Es sind somit größere Anpassungsleistungen in Form sozialer und akademischer Integration zu erbringen, sodass insgesamt Nachteile im Hinblick auf den Studienerfolg bestehen.

Studienexterne Faktoren und Lebensbedingungen

Die bereits geschilderten Unterschiede in den Bildungsbiografien zwischen Personen mit gymnasialem und nicht-gymnasialem Zugang führen im Ergebnis dazu, dass der Hochschuleintritt in der nicht-gymnasialen Gruppe im Schnitt etwas verspätet realisiert wird. Dies wiederum trägt dazu bei, dass das Studium in eine Lebensphase fällt, die vermehrt durch Familiengründung geprägt und durch ein geringeres Maß an zeitlicher und regionaler Flexibilität gekennzeichnet ist. Die nicht-gymnasiale Gruppe der Studierenden steht somit vor besonderen Herausforderungen der Studiengestaltung und der Vereinbarkeit mit Familientätigkeit, Erwerbstätigkeit und womöglich größerem Zeitaufwand für das Pendeln zum Hochschulort. Dies sollte sich insgesamt nachteilig auf den Studienerfolg in dieser Gruppe auswirken (Brandstätter & Farthofer, 2003; Choi, 2017), womit wir den Annahmen anderer Autoren, wenngleich mit leicht variierendem Zuschnitt der Analysegruppe, folgen (Brändle & Lengfeld, 2015)³. In diesem Kontext ist weiterhin davon auszugehen, dass den Studienbedingungen, aber auch zeitlich-organisatorischen Aspekten des Studiums

3 Brändle & Lengfeld (2015) untersuchen Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender. Differenzierendes Kriterium ist hier ein beruflicher Zugangsweg an die Hochschule und das Fehlen des Abiturs.

eine Rolle als Moderator zwischen den Lebensumständen der Studierenden und ihrem Studienerfolg zukommt (Blüthmann, Thiel, & Wolfgramm, 2011).

Zusammenführung

Die dargestellten Annahmen legen eine insgesamt vergleichsweise geringe Erfolgswahrscheinlichkeit für Studierende mit einer nicht-gymnasialen HZB nahe. Die bisherigen Ausführungen können jedoch lediglich unterschiedliche Erfolgsaussichten zwischen der gymnasialen und der nicht-gymnasialen Gruppe erklären, nicht aber variierende Erfolgchancen innerhalb der für diesen Beitrag zentralen nicht-gymnasialen Gruppe. Aus dem bisherigen Forschungsstand lässt sich kaum Evidenz zu der Frage ableiten, welche spezifischen Bedingungen und Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe zum (nicht erwartungskonformen) Studienerfolg führen. Vor diesem Hintergrund sind für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags zunächst ähnliche Merkmale zu berücksichtigen, die auch für die Gesamtgruppe aller Studierenden herangezogen werden. Das Vorgehen zur Erklärung unterschiedlicher Erfolgsaussichten innerhalb der Gruppe nicht-gymnasialer Studierender ist demnach als explorativ zu bezeichnen. Bei der empirischen Überprüfung wird somit unterstellt, dass Merkmale, welche unterschiedliche Erfolgsaussichten zwischen den Gruppen erklären, auch innerhalb der nicht-gymnasialen Gruppe entscheidende Prädiktoren sind. Dies impliziert die Grundannahme, dass die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs für Studierende ohne gymnasiale HZB zunimmt, wenn sie Merkmale oder Verhaltensweisen aufweisen, welche der Gruppenlogik entgegenstehen.

3 Daten, Methode und Operationalisierung

3.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Datengrundlage der Analysen bildet die aktuelle DZHW-Exmatrikuliertenbefragung, eine bundesweit repräsentative Querschnittserhebung unter Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 (Heublein et al., 2017). Die Befragung fand sowohl online als auch papierbasiert mit einem standardisierten Fragebogen statt. Der Befragungszeitpunkt lag dabei etwa sechs Monate nach der Exmatrikulation. Insgesamt liegen Angaben von rund 9.000 Exmatrikulierten vor, darunter befinden sich neben Studienabbrecher*innen zudem Hochschul- und Fachwechsler*innen sowie erfolgreiche Absolvent*innen und Zweitstudiengänger*innen.

Für den vorliegenden Beitrag wird ein zweistufiges Analyseverfahren gewählt, welches wiederum Implikationen für die jeweils zugrunde liegenden Daten hat. Der erste, eher vorbereitende Analyseschritt untersucht, inwiefern die theoretisch und empirisch unterstellten unterschiedlichen Studienerfolgswahrscheinlichkeiten zwischen Personen mit gymnasialen und nicht-gymnasialen Zugangswegen zum Studium bestehen. Bezugsgruppe hierfür sind alle Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen der Stichprobe ($n = 3.828$).

Im zweiten Analyseschritt werden die Gelingensbedingungen eines Studiums innerhalb der nicht-gymnasialen Gruppe untersucht. Die Bezugsgruppe sind hier demnach ausschließlich Exmatrikulierte (Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen) mit nicht-gymnasialen Zugangswegen zur Hochschule. Hierzu zählen Exmatrikulierte, die ihre HZB an einem Abendgymnasium/Kolleg, einem Fachgymnasium, einer Berufs- oder Fachoberschule erworben haben sowie diejenigen, die aufgrund eines Meister- oder sonstigen Berufsabschlusses oder einer Eignungsprüfung/einem Probestudium/einer Begabtenprüfung zum Studium zugelassen wurden. Handlungsleitend für den Zuschnitt der nicht-gymnasialen Gruppe waren dabei postulierte institutionelle bzw. curriculare Unterschiede der verschiedenen Schulformen: Gymnasialen Zugangswegen (hier: gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen) wird ein starker Fokus auf die Vermittlung einer „vertieften Allgemeinbildung, allgemeiner Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutischer Bildung“ (KMK, 2016, S. 5) zugeschrieben. Dies ist bei nicht-gymnasialen Zugangswegen weniger stark ausgeprägt. Der Fokus liegt hier eher auf beruflicher Spezialisierung bzw. der Vorbereitung auf die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung.⁴ Auf Grundlage des beschriebenen Gruppenzuschnitts können die Angaben von insgesamt 762 Befragten herangezogen werden, davon entfallen 545 auf Studienabbrecher*innen und 217 auf Absolvent*innen.

Auf Basis der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung wird neben einer deskriptiven Analyse aller für die Personengruppe mit nicht-gymnasialer HZB angenommenen Einflussfaktoren auch ein logistisches Regressionsmodell geschätzt, um aufzuzeigen, welche Faktoren sich als förderlich bzw. hemmend für den Studienerfolg in dieser speziellen Gruppe erweisen. Ausgewiesen werden dabei average marginal effects (AME; Mood, 2010). Diese sind als prozentuale Veränderung der Wahrscheinlichkeit

4 Auch andere Zuschnitte wären an dieser Stelle denkbar, beispielsweise solche, die stärker die soziale Zusammensetzung verschiedener Schulformen in den Blick nehmen. Ein Gruppenzuschnitt wie im vorliegenden Beitrag muss zudem nicht zuletzt deswegen einem gewissen Abstraktionsniveau unterliegen, da sich die Schulsysteme der einzelnen Länder innerhalb Deutschlands hinsichtlich angebotener Schulformen, möglicher Abschlussarten und fachlich-beruflicher Schwerpunktsetzung stark unterscheiden.

des Eintritts eines Ereignisses im Vergleich zu einer bestimmten Referenzkategorie zu interpretieren. Die Verwendung von AME bietet weiterhin den Vorteil, dass dadurch methodische Probleme des Vergleichs von Koeffizienten über verschiedene Modellschritte hinweg umgangen werden. Die einzelnen Teilmodelle der logistischen Regression lassen sich also miteinander vergleichen, was die Basis für eine adäquate Interpretation der Ergebnisse dieses Verfahrens darstellt.

3.2 Operationalisierung

Der folgende Abschnitt behandelt die Operationalisierung der für die Analysen berücksichtigten abhängigen (Abschnitt 3.2.1) und unabhängigen Variablen (Abschnitte 3.2.2 bis 3.2.6).

3.2.1 Abhängige Variable

Die abhängige Variable der durchgeführten Analysen ist das Merkmal Studienerfolg, also das erfolgreiche Abschließen des Studiums. Für die Regressionsmodelle wird dabei eine dichotome Variable verwendet, die mit dem Wert 1 den Studienerfolg anzeigt, der Studienabbruch ist mit dem Wert 0 codiert.

3.2.2 Unabhängige Variablen – Vorhochschulische Faktoren

Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft der Exmatrikulierten operationalisieren wir anhand des höchsten beruflichen Abschlusses der Eltern. Das Merkmal geht als dichotome Variable in die Analysen ein: Exmatrikulierte, von denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist, werden Befragten gegenübergestellt, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat.

Abgeschlossene Berufsausbildung

Das Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsausbildung wird anhand einer dichotomen Variable abgebildet (vor Studienaufnahme abgeschlossene Berufsausbildung vs. keine Berufsausbildung abgeschlossen).

Schulische Leistungen

Als Prädiktor für das schulische Leistungsniveau wird die durchschnittliche Note der HZB als metrische Variable verwendet. Entsprechend dem Notensystem an deut-

schen Schulen ist bei der Interpretation der Befunde zu beachten, dass hohe Notenwerte schlechte Schulleistungen anzeigen.

3.2.3 Unabhängige Variablen – Studienfachwahl und Studieneinstieg

Motive der Studienfachwahl

Die Studienfachwahlmotivation wird über intrinsische und extrinsische Motive, jeweils als Mittelwertindex operationalisiert. Beide Indizes stellen jeweils das Ergebnis einer Faktorenanalyse dar.⁵ In den Index „intrinsische Motive“ der Studienfachwahl gehen die Items „Fachinteresse“, „Wunsch nach persönlicher Entfaltung“, „persönliche Begabungen“ und „fester Berufswunsch“ ein (Cronbachs $\alpha = 0,65$).⁶ Zum Index „extrinsische Studienfachwahl“ werden die Items „gute Arbeitsmarktchancen“, „Aussicht auf ein hohes Einkommen“ und „Streben nach einem angesehenen Beruf“ zusammengefasst (Cronbachs $\alpha = 0,82$).

Teilnahme an Angeboten zu Studieneinstieg

Erfragt wurde auch, ob die Exmatrikulierten zu Studienbeginn verschiedene Angebote ihrer Hochschule genutzt haben, die den Übergang oder den Einstieg in das Studium erleichtern können. Konkret wurden Kennenlernveranstaltungen, Erstsemester-tutorien, Kurse zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sowie Kurse zu Methoden der Studienorganisation berücksichtigt, die jeweils als dichotome Variablen in die Analysen eingehen (Angebot genutzt vs. kein entsprechendes Angebot genutzt).

3.2.4 Unabhängige Variablen – Studienprozess

Soziale Integration

Die soziale Integration im Studium wird anhand von zwei Mittelwertindizes operationalisiert, die durch eine Faktorenanalyse überprüft wurden. Ein erster Index (Cronbachs $\alpha = 0,83$) bildet die Kontakte zu Lehrenden ab. Es werden sechs Items zusammengefasst: „Mit den Lehrenden war ich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen im Gespräch“, „Bei Fragen und Problemen habe ich mich an die Lehrenden gewandt“,

5 Analysiert wurde eine Fragebatterie zu Motiven der Studienfachwahl mit insgesamt 15 Items auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“.

6 Die hier vorgestellte Operationalisierung der intrinsischen Motivation hat sich auf Basis der vorliegenden Daten als die am besten geeignete erwiesen. Aufgrund der zentralen theoretischen Bedeutung der Studienfachwahlmotive wird der Mittelwertindex zur intrinsischen Motivation trotz der vergleichsweise geringen internen Konsistenz in die Analysen aufgenommen.

„Ich habe die Lehrenden häufig in Ihrer Sprechstunde aufgesucht“, „Ich hatte ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden“, „Die Lehrenden haben mich für das Studium meines Faches stark motiviert“ und „Ich habe mich darum bemüht, mit den Lehrenden meine Ergebnisse in Hausarbeiten und Klausuren zu besprechen“. Der zweite Index (Cronbachs $\alpha=0,86$) betrifft Umfang und Art bestehender Kontakte zu Kommiliton*innen und besteht aus fünf Items:⁷ „Ich habe leicht zu Kommilitonen Kontakt gefunden“, „Ich pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitonen meines Fachbereichs“, „Ich arbeitete häufig mit anderen Kommilitonen in einer Lerngruppe zusammen“, „Für mein Studium war der Austausch mit Kommilitonen eine entscheidende Hilfe“ und „Im Studium fühlte ich mich auf mich allein gestellt“.

Lernverhalten

Basierend auf einer Faktoranalyse wird das Konstrukt „Lernverhalten im Studium“ (Cronbachs $\alpha=0,67$) anhand von vier Einzelitems⁸ zur Lern- und Studienorganisation, ebenfalls als Mittelwertindex gebildet („Ich war in der Lage, mein Studium gut zu organisieren“, „In der Regel habe ich die Lehrveranstaltungen im Selbststudium vor- und nachbereitet“, „An den Lehrveranstaltungen habe ich mich aktiv beteiligt“ sowie „Ich habe im Studium mein Leistungsvermögen voll ausgeschöpft“).⁹

Studienbedingungen

Zur Einschätzung der Studienbedingungen wurden den Befragten insgesamt acht Items vorgelegt, die mit einer Faktorenanalyse auf ihre Dimensionalität geprüft wurden. Dabei ergab sich lediglich ein konsistenter und inhaltlich plausibler Faktor (Cronbachs $\alpha=0,76$), der die inhaltlich-organisatorische Ausgestaltung des Studiums abbildet und aus vier Items besteht: „Gut gegliederter Studienaufbau“, „Klare Studienanforderungen“, „Gute Organisation der Lehrveranstaltungen“ und „Hohe fachliche Qualität der Lehrangebote“. Die inhaltlich-organisatorische Ausgestaltung wird als fünfstufiger Mittelwertindex „Studienbedingungen“ in die Analysen aufgenommen.

7 Beide Indizes zur sozialen Integration basieren jeweils auf fünfstufigen Items von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“.

8 Es handelt sich um fünfstufige Items von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“.

9 Trotz der vergleichsweise geringen internen Konsistenz hat sich der Mittelwertindex in den Daten als beste Möglichkeit erwiesen, das Lernverhalten zu operationalisieren und wird daher in die Analysen aufgenommen. Auf die (gleichzeitige) Aufnahme von Einzelitems zum Lernverhalten wird aufgrund der hohen Korrelation der Items untereinander verzichtet, insbesondere um in den multivariaten Analysen Multikollinearität zu reduzieren.

3.2.5 Unabhängige Variablen – Studienexterne Faktoren und Lebensbedingungen

Sicherheit der Studienfinanzierung

Die Finanzierungssicherheit während des Studiums wurde als subjektive Einschätzung erfragt („In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?“).¹⁰

Vorhandensein von Kindern

Anhand einer dichotomen Variable wird berücksichtigt, ob die Exmatrikulierten zum Befragungszeitpunkt Kinder hatten oder nicht.¹¹

Erwerbstätigkeit

Um die Erwerbssituation während des Studiums abzubilden, wurde eine kategoriale Variable gebildet, die sowohl den zeitlichen Umfang (Stunden pro Woche) als auch die Fachnähe von studienbegleitenden Erwerbstätigkeiten miteinbezieht. Diese Variable hat insgesamt fünf Ausprägungen (1 = „nicht erwerbstätig“, 2 = „1–9 Stunden und fachnah erwerbstätig“, 3 = „1–9 Stunden und nicht fachnah erwerbstätig“, 4 = „10 Stunden und mehr, fachnah erwerbstätig“ sowie 5 = „10 Stunden und mehr, nicht fachnah erwerbstätig“).

Entfernung zur Hochschule

Auch die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule während des Studiums wird als Aspekt der Lebensbedingungen mit einer kategorialen Variable berücksichtigt. Hierbei werden vier Gruppen unterschieden: 1 = „maximal 15 Minuten“, 2 = „16 bis 30 Minuten“, 3 = „31 bis 60 Minuten“ sowie 4 = „mehr als 60 Minuten“.

3.2.6 Unabhängige Variablen – Kontrollvariablen

Über die bisher genannten Merkmale hinaus werden einige weitere Variablen berücksichtigt, da hier Zusammenhänge mit dem Studienerfolg angenommen werden. Zunächst wird das Alter der Befragten als metrische Variable operationalisiert. Hierbei wird aufgrund des retrospektiven Querschnittsdesigns der Erhebung nicht das Alter

¹⁰ Es handelt sich um eine fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft vollkommen zu“.

¹¹ Da das Alter der Kinder zum Befragungszeitpunkt nicht erhoben wurde, sind Rückschlüsse auf den Zeitpunkt der Geburt nicht möglich. Dennoch erscheint auch das Vorhandensein von Kindern zum Befragungszeitpunkt als geeigneter Proxy für die spezifische Lebenssituation dieser Studierendengruppe.

zum Befragungszeitpunkt, sondern das zu Studienbeginn berücksichtigt. Des Weiteren wird betrachtet, ob die Hochschulart einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Zugrunde liegt ein dichotomes Merkmal mit den Ausprägungen „Studium an einer Universität“ und „Studium an einer Fachhochschule“. Auch die Richtung des studierten Fachs wird in den Analysen berücksichtigt. Hierzu dient eine kategoriale Variable, die fünf Fächergruppen umfasst (1 = „Sprach-, Kulturwissenschaften“, 2 = „Wirtschaftswissenschaften“, 3 = „Mathematik und Naturwissenschaften“, 4 = „Ingenieurwissenschaften“, 5 = „Sonstige“). Schließlich wird auch das Geschlecht der Exmatrikulierten als dichotomes Merkmal (Frau vs. Mann) kontrolliert.

4 Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil soll anhand der Daten der DZHW-Exmatrikuliertenstudie in einem ersten Schritt zunächst die Grundannahme des Beitrags, dass Studierende mit nicht-gymnasialer HZB eine geringere Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs haben, empirisch geprüft werden (Abschnitt 4.1). Auch wird dargestellt, inwiefern sich Exmatrikulierte mit gymnasialen und nicht-gymnasialen Zugangswegen zum Studium hinsichtlich ihrer soziodemografischen und bildungsbiografischen Merkmale voneinander unterscheiden. In Abschnitt 4.2 wird dann die Analysegruppe der Exmatrikulierten mit nicht-gymnasialem Zugang zum Studium in den Fokus genommen, um die Gelingensbedingungen eines Hochschulstudiums in dieser Gruppe zu untersuchen. Dabei werden die theoretisch postulierten Einflussfaktoren zunächst deskriptiv geprüft (Abschnitt 4.2.1). In der anschließenden logistischen Regression (Abschnitt 4.2.2) erfolgt eine simultane Betrachtung aller Einflussgrößen, sodass sich der spezifische Effekt einzelner Merkmale unter Kontrolle anderer relevanter Variablen identifizieren lässt.

4.1 Studienerfolg bei gymnasialem und nicht-gymnasialem Zugang zum Studium

Auf Basis der Daten der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung bestätigt sich die Annahme, dass der Weg, auf dem die HZB erworben wurde, mit dem Studienerfolg zusammenhängt. So haben Studierende, die ihre HZB nicht auf dem gymnasialen Weg erworben haben, eine um zwölf Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als diejenigen, die über eine gymnasial er-

worbene HZB verfügen (vgl. Tab. 1, M1). Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle weiterer vorhochschulischer Variablen wie dem schulischen Leistungsniveau, der Bildungsherkunft sowie dem Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsausbildung bestehen (M2).

Tabelle 1:

Logistische Regression zur Vorhersage des Studienerfolgs über vorhochschulische Faktoren,¹⁾ average marginal effects (AME) ausgewiesen

| | M1 | M2 |
|---|-----------|-----------|
| nicht-gymnasiale HZB (Ref. gymnasiale HZB) | -0,12 *** | -0,12 *** |
| <i>Bildungsherkunft</i> | | |
| mindestens ein Elternteil Akademiker *in (Ref. kein Elternteil Akademiker *in) | | 0,05 *** |
| <i>Bildungswege und Leistung</i> | | |
| Berufsausbildung abgeschl. (Ref. keine abgeschlossene Berufsausbildung) | | 0,03 |
| durchschnittliche HZB-Note ²⁾ | | -0,02 *** |
| Pseudo-R ² | 0,07 | 0,12 |
| Fallzahl | 3.828 | 3.828 |

1) unter Kontrolle von: Alter bei Studienbeginn, Hochschulart, Fächergruppen, Geschlecht.

2) Hohe Werte zeigen schlechtere schulische Leistungen an.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05.

Wie in Abschnitt 2 bereits dargestellt, unterscheiden sich Studienabbrecher*innen mit nicht-gymnasial erworbener HZB hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie und den Lebensumständen deutlich von denjenigen mit gymnasialer Vorprägung (vgl. Tab. 2). Sie sind im Durchschnitt älter, haben vor der Studienaufnahme häufiger bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen, haben häufiger Kinder und stammen zudem seltener aus einem akademischen Elternhaus. Etwas häufiger handelt es sich bei Studienabbrecher*innen, die über den nicht-gymnasialen Weg an die Hochschulen gelangten, um Männer als um Frauen.

Tabelle 2:
Studienabbrecher*innen nach Weg zur Hochschulreife, sofern nicht anders
ausgewiesen prozentuale Verteilungen dargestellt

| | | gymnasial | nicht-gymnasial |
|---------------------------------------|-------------|-----------|--------------------|
| Alter bei Studienbeginn ¹⁾ | | 20,6 | 23,1 ²⁾ |
| Geschlecht | Frau | 52 | 44 |
| | Mann | 48 | 56 |
| Bildungsherkunft | nicht-akad. | 52 | 65 |
| | akad. | 48 | 35 |
| Kinder | nein | 96 | 87 |
| | ja | 4 | 13 |
| abgeschlossene Berufsausbildung | nein | 89 | 51 |
| | ja | 11 | 49 |

1) arithmetisches Mittel.

2) Gruppenunterschied ist mit $p < .001$ signifikant (t-Test).

4.2 Studienerfolg bei Studierenden mit nicht-gymnasialer HZB

Die folgenden Analysen nehmen die Untersuchungsgruppe der Exmatrikulierten mit nicht-gymnasial erworbener HZB in den Blick. Dabei werden in den deskriptiven Analysen zunächst die beiden Exmatrikuliertengruppen, Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen, gegenübergestellt, um erste Erkenntnisse über die relevanten Einflussgrößen auf den Studienerfolg zu erlangen. All diese Merkmale werden dann in einem zweiten Schritt multivariat geprüft, um festzustellen, welche Effekte auch unter Kontrolle der anderen Einflussgrößen bestehen.

4.2.1 Deskriptive Analysen

Für die Exmatrikulierten mit nicht-gymnasialer HZB zeigt sich zunächst, dass Studienabbrecher*innen zu Beginn ihres Studiums im Durchschnitt etwas älter waren als Absolvent*innen (arithmetisches Mittel: 22,9 gegenüber 22,4 Jahre, vgl. Tab. 3), allerdings erweist sich dieser Unterschied als statistisch nicht signifikant. Keine Unterschiede weisen beide Gruppen nach Bildungsherkunft sowie dem Vorhandensein einer Berufsausbildung auf: Gut ein Drittel aller Studienabbrecher*innen (35 %) bzw. Absolvent*innen (36 %) stammt aus einem akademischen Elternhaus

(mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss). Jeweils die Hälfte der Abbrecher*innen (49 %) und der Absolvent*innen (50 %) hat vor der Studienaufnahme eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Hinsichtlich der schulischen Leistungen (Durchschnittsnote der HZB) schneiden die Abbrecher*innen hingegen etwas schlechter ab als die Absolvent*innen (arithmetischer Mittelwert: 2,6 gegenüber 2,4, $p < .001$).

Tabelle 3:

Ausgewählte deskriptive Analysen für Exmatrikulierte mit nicht-gymnasialer HZB, sofern nicht anders ausgewiesen prozentuale Verteilungen dargestellt

| | Abbrecher*innen | Absolvent*innen | Signifikanzniveau ⁵⁾ |
|--|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| Alter bei Studienbeginn ¹⁾ | 22,9 | 22,4 | n. s. |
| vorhochschulische Faktoren | | | |
| akademisches Elternhaus | 35 | 36 | |
| abgeschlossene Berufsausbildung | 49 | 50 | |
| durchschnittliche HZB-Note ¹⁾ | 2,6 | 2,4 | *** |
| Studienfachwahl und Studieneinstieg | | | |
| <i>Studienwahlmotivation²⁾</i> | | | |
| intrinsisch | 3,8 | 3,9 | n. s. |
| extrinsisch | 3,6 | 3,1 | *** |
| <i>Nutzung Studieneingangsangebote</i> | | | |
| Kennenlernveranstaltungen | 61 | 68 | n. s. |
| Kurs zu Techniken wiss. Arbeitens | 25 | 43 | *** |
| Erstsemestertutorien | 62 | 68 | n. s. |
| Kurs zu Methoden der Studienorganisation | 17 | 22 | n. s. |
| Studienprozess | | | |
| <i>soziale Integration³⁾</i> | | | |
| Lehrende | 2,4 | 2,9 | *** |
| Kommiliton*innen | 3,3 | 3,7 | *** |
| Studienbedingungen ³⁾ | 3,4 | 3,5 | n. s. |
| Lernverhalten ³⁾ | 3,1 | 3,5 | *** |

| | Abbrecher *innen | Absolvent *innen | Signifikanz- niveau ⁵⁾ |
|--|---------------------|---------------------|--------------------------------------|
| studienexterne Faktoren und Lebensbedingungen | | | |
| Sicherheit der Studienfinanzierung ⁴⁾ | 3,4 | 4,0 | *** |
| Kinder vorhanden | 11 | 11 | |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | | |
| nicht erwerbstätig | 44 | 27 | |
| 1–9 Stunden, fachnah | 2 | 12 | |
| 1–9 Stunden, nicht fachnah | 10 | 12 | |
| 10 Stunden und mehr, fachnah | 7 | 20 | |
| 10 Stunden und mehr, nicht fachnah | 36 | 29 | |
| <i>Entfernung zur Hochschule</i> | | | |
| weniger als 15 Min. | 24 | 36 | |
| 16 bis 30 Min. | 27 | 33 | |
| 31 bis 60 Min. | 33 | 23 | |
| mehr als 60 Min. | 16 | 8 | |

1) arithmetisches Mittel.

2) arithmetisches Mittel eines Indizes über verschiedene Items (siehe Kap. 3), fünfstufige Skala von 1 = „unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“.

3) arithmetisches Mittel eines Indizes über verschiedene Items (siehe Kap. 3), fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft vollkommen zu“.

4) arithmetisches Mittel einer fünfstufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „in hohem Maße“.

5) Ergebnis eines t-Tests (*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, nicht signifikant (n. s.) $p > .05$).

Mit Blick auf die Motive der Studienfachwahl wird deutlich, dass Studienabbrecher*innen ihre Entscheidung häufiger mit extrinsischen Motiven begründen (arithmetisches Mittel: 3,6 gegenüber 3,1 bei Absolvent*innen, $p < .001$). Keine Unterschiede zeigen sich hingegen bei der intrinsischen Studienfachwahl, welche von beiden Gruppen ähnlich häufig angegeben wird.

Hinsichtlich spezieller Unterstützungsangebote der Hochschulen, die zum Studieneinstieg angeboten werden, fällt die Befundlage heterogen aus. Kennenlernveranstaltungen und Erstsemestertutorien wurden von Absolvent*innen zwar etwas häufiger als von Abbrecher*innen genutzt, die Unterschiede fallen jedoch gering aus. Größere Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich lediglich bei der Nutzung von Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Diese nutzten Absolvent*innen deutlich häufiger als Abbrecher*innen (43 % gegenüber 25 %).

Studienabbrecher*innen wiesen während ihres Studiums eine geringere soziale Integration auf, als dies bei Absolvent*innen der Fall war. Sowohl ihre Kontakte zu Lehrenden (arithmetisches Mittel: 2,4 gegenüber 2,9, $p < .001$) als auch die zu Kommiliton*innen (arithmetisches Mittel: 3,3 gegenüber 3,7, $p < .001$) waren geringer ausgeprägt. Des Weiteren unterscheiden sich die Exmatrikulierten mit Blick auf ihr Lernverhalten. So wiesen Absolvent*innen in höherem Maße ein eigenaktives Lernverhalten auf als Abbrecher*innen (arithmetisches Mittel: 3,5 gegenüber 3,1, $p < .001$). Hinsichtlich der Studienbedingungen zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen (arithmetisches Mittel: 3,5 gegenüber 3,4).

Deutliche Unterschiede zeigen sich bezüglich der finanziellen Situation: Studienabbrecher*innen verfügten während ihres Studiums nach eigener Einschätzung insgesamt seltener über eine gesicherte Studienfinanzierung als Absolvent*innen (arithmetischer Mittelwert: 3,4 gegenüber 4,0, $p < .001$). Mit Blick auf die Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit sind ebenfalls Differenzen festzustellen. Zum einen waren Studienabbrecher*innen häufiger überhaupt nicht erwerbstätig (44 % gegenüber 27 % der Absolvent*innen). Zum anderen unterscheiden sich auch die Art und der Umfang der Erwerbstätigkeit zwischen den Gruppen. Absolvent*innen gingen häufiger einer fachnahen Erwerbstätigkeit nach als Abbrecher*innen. Erwerbstätige Studienabbrecher*innen waren somit in höherem Maße fachfremd beschäftigt. Eine solche fachferne Tätigkeit geht insbesondere für Studienabbrecher*innen mit einem hohen Erwerbsaufwand von zehn und mehr Wochenstunden einher (36 % gegenüber 29 %). Auffällige Unterschiede bestehen auch in Bezug auf die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule: Lediglich ein Viertel der Studienabbrecher*innen (24 %) hatte einen Weg von weniger als 15 Minuten zurückzulegen (gegenüber 36 % der Absolvent*innen). Studienabbrecher*innen mussten hingegen häufiger weitere Anfahrtswege zur Hochschule in Kauf nehmen, 16 Prozent benötigten mehr als 60 Minuten bis zur Hochschule (gegenüber 8 % der Absolvent*innen). Der Anteil der Exmatrikulierten, die eigene Kinder haben, unterscheidet sich zwischen den Gruppen nicht und liegt sowohl bei Studienabbrecher*innen als auch bei Absolvent*innen bei elf Prozent.

4.2.2 Multivariate Analyse

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Einflussfaktoren auf den Studienenerfolg sollen im Folgenden multivariat geprüft werden. Hierzu wird auf eine logistische Regression (Long, 1997) zurückgegriffen, mit der sich der spezifische Effekt einer

unabhängigen Variable, jeweils unter Kontrolle aller anderen im Modell aufgenommenen Variablen, ermitteln lässt. Bei der abhängigen Variable handelt es sich um eine dichotome Variable mit den Ausprägungen 1 für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums bzw. 0 für den Studienabbruch. Ausgewiesen werden AME (Mood, 2010). Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, bei Erhöhung der jeweiligen unabhängigen Variable um eine Einheit ändert.

In insgesamt vier Modellschritten werden die einzelnen Variablenblöcke nacheinander in das Modell eingeführt (stepwise-regression-model). Mit dieser Vorgehensweise orientieren wir uns analytisch am studentischen Lebenslauf sowie der theorieübergreifenden Grundannahme, die im Studienerfolg das Ergebnis eines Prozesses sieht. Dieser besteht, beginnend bei Herkunftsaspekten und darauf basierenden vorhochschulischen Bildungswegen sowie Schulleistungen, aus einer weitergehenden Abfolge der Komponenten Studienfachwahl, Studieneinstieg und Studienprozess samt studienexterner Faktoren und Lebensbedingungen. Der sukzessive Aufbau der Regressionsmodelle trägt dieser chronologischen Abfolge empirisch Rechnung, indem der Einfluss einzelner Merkmale unter Berücksichtigung des Einflusses aller vorherigen Faktoren untersucht wird. Hinsichtlich des Umgangs mit fehlenden Werten wurde das Verfahren des listenweisen Fallausschlusses (listwise deletion) gewählt. Die Kombination der beschriebenen Vorgehensweisen in den Regressionsanalysen stellt letztlich sicher, dass die einzelnen Modellschritte untereinander vergleichbar sind.

Modell 1 (M1) berücksichtigt die vorhochschulischen Faktoren Bildungsherkunft, das Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsausbildung und die schulischen Leistungen (gemessen an der Durchschnittsnote der HZB). In Modell 2 (M2) werden zusätzlich die Motive der Studienwahl (intrinsische/extrinsische Studienwahl) sowie genutzte Angebote an der Hochschule zu Studienbeginn (Kennenlernveranstaltungen, Erstsemestertutorien, Kurse zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sowie zu Methoden der Studienorganisation) berücksichtigt. Die Faktoren des Studienprozesses werden in Modell 3 (M3) mit aufgenommen. Hierzu zählen die soziale Integration an der Hochschule (Kontakte zu Lehrenden bzw. zu Kommiliton*innen), das Ausmaß des eigenaktiven Lernverhaltens sowie die Einschätzung der Studienbedingungen. Im vierten Modellschritt (M4) werden dann schließlich externe Faktoren des Studiums sowie die Lebensbedingungen berücksichtigt (Sicherheit der Studienfinanzierung, Vorhandensein von Kindern, Art und Umfang von studienbegleitender Erwerbstätigkeit und Entfernung zur Hochschule).

Von den vorhochschulischen Faktoren weisen in der Gruppe der Exmatrikulierten mit nicht-gymnasialer HZB lediglich die schulischen Leistungen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Studienerfolg auf (M1, vgl. Tab. 4). Je schlechter die durchschnittliche Note der HZB ausfällt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen ($AME = -0,01$, $p < .001$). Keinen (direkten) Einfluss auf den Studienerfolg hat hingegen die Bildungsherkunft (höchster Bildungsabschluss der Eltern) oder das Vorhandensein einer Berufsausbildung bei Studienbeginn. Hinsichtlich der Motive der Studienwahl (M2) zeigt sich, dass eine in hohem Maße extrinsisch motivierte Studienwahl einen potenziellen Risikofaktor für den Studienerfolg darstellt ($AME = -0,05$, $p < .01$). Keinen signifikanten Einfluss hat hingegen eine intrinsische Studienfachwahl. Von den unterstützenden Angeboten zum Studieneinstieg fördert lediglich die Teilnahme an Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens den Studienerfolg. Exmatrikulierte, die zu Studienbeginn einen entsprechenden Kurs besucht haben, haben eine um elf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen ($AME = 0,11$, $p < .01$).

Tabelle 4:

Logistische Regression Vorhersage des Studienerfolgs,¹⁾ average marginal effects (AME) ausgewiesen

| | M1 | M2 | M3 | M4 |
|--|-----------|----------|-----------|----------|
| Alter bei Studienbeginn | -0,01 * | -0,01 ** | -0,01 ** | -0,01 * |
| Universität (Ref. Fachhochschule) | 0,09 * | 0,06 | 0,09 ** | 0,07 * |
| <i>Fächergruppen</i> | | | | |
| Sprach-, Kulturwiss. (Ref. Wirtschaftswiss.) | 0,07 | 0,04 | -0,01 | 0,01 |
| Mathematik und Naturwiss. (Ref. Wirtschaftswiss.) | -0,15 *** | -0,13 ** | -0,17 *** | -0,13 ** |
| Ingenieurwiss. (Ref. Wirtschaftswiss.) | -0,11 * | -0,08 | -0,12 ** | -0,10 * |
| Sonstige (Ref. Wirtschaftswiss.) | -0,11 * | -0,09 | -0,10 * | -0,09 |
| Mann (Ref. Frau) | 0,01 | 0,02 | 0,05 | 0,02 |
| Vorhochschulische Faktoren | | | | |
| akademisches Elternhaus (Ref. nicht-akademisches Elternhaus) | -0,01 | -0,02 | -0,02 | -0,03 |
| abgeschlossene Berufsausbildung | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,00 |
| durchschnittliche HZB-Note | -0,01 *** | -0,01 ** | -0,01 ** | -0,00 |

| | M1 | M2 | M3 | M4 |
|---|------|----------|----------|----------|
| Studienfachwahl und Studieneinstieg | | | | |
| intrinsische Motive ²⁾ | | 0,01 | -0,02 | -0,02 |
| extrinsische Motive ²⁾ | | -0,05 ** | -0,05 ** | -0,04 ** |
| Teilnahme an Kennenlernveranstaltungen | | 0,01 | -0,01 | -0,00 |
| Teilnahme an Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens | | 0,11 ** | 0,08 * | 0,08 * |
| Teilnahme an Erstsemestertutorien | | 0,03 | 0,02 | 0,01 |
| Teilnahme an Kursen zu Methoden der Studienorganisation | | -0,01 | -0,01 | -0,02 |
| Studienprozess | | | | |
| soziale Integration (Lehrende) ³⁾ | | | 0,08 *** | 0,07 *** |
| soziale Integration (Kommiliton*innen) ³⁾ | | | 0,05 ** | 0,03 * |
| Lernverhalten ³⁾ | | | 0,07 *** | 0,07 *** |
| Studienbedingungen ³⁾ | | | 0,00 | 0,00 |
| studienexterne Faktoren und Lebensbedingungen | | | | |
| Sicherheit der Studienfinanzierung ⁴⁾ | | | | 0,04 *** |
| Kinder vorhanden (keine Kinder vorhanden) | | | | -0,02 |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | | | |
| 1–9 Stunden, fachnah (Ref. nicht erwerbstätig) | | | | 0,33 *** |
| 1–9 Stunden, nicht fachnah (Ref. nicht erwerbstätig) | | | | 0,10 * |
| 10 Stunden und mehr, fachnah (Ref. nicht erwerbstätig) | | | | 0,23 *** |
| 10 Stunden und mehr, nicht fachnah (Ref. nicht erwerbstätig) | | | | 0,06 |
| <i>Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule</i> | | | | |
| 16 bis 30 Min. (Ref. weniger als 15 Min.) | | | | 0,01 |
| 31 bis 60 Min. (Ref. weniger als 15 Min.) | | | | -0,08 * |
| mehr als 60 Min. (Ref. weniger als 15 Min.) | | | | -0,13 * |
| Pseudo-R ² | 0,07 | 0,10 | 0,18 | 0,25 |
| Fallzahl | 762 | 762 | 762 | 762 |

1) unter Kontrolle von: Alter bei Studienbeginn, Hochschulart, Fächergruppen, Geschlecht.

2) arithmetischer Mittelwert eines Indizes über verschiedene Items (siehe Anhang), fünfstufige Skala von 1=„unwichtig“ bis 5=„sehr wichtig“.

3) arithmetischer Mittelwert eines Indizes über verschiedene Items (siehe Anhang), fünfstufige Skala von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“.

4) arithmetischer Mittelwert einer fünfstufigen Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„in hohem Maße“.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Der Effekt der Teilnahme an Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens verringert sich etwas ($AME=0,08$, $p<.05$), wenn die Merkmale des Studienprozesses zusätzlich kontrolliert werden (M3), welche sich als wichtige Einflussfaktoren herausstellen. So führt ein hohes Maß an sozialer Integration in Bezug auf Kontakte zu Lehrenden ($AME=0,08$, $p<.001$) ebenso wie in Bezug auf Kommiliton*innen ($AME=0,05$, $p<.01$) mit höherer Wahrscheinlichkeit zum Studienerfolg. Des Weiteren wirkt sich auch das Lernverhalten positiv auf den Studienerfolg aus. Je stärker die Exmatrikulierten im Studium ein eigenaktives Lernverhalten realisierten, desto höher fällt die Erfolgswahrscheinlichkeit bezogen auf das Erreichen des Studienabschlusses aus ($AME=0,07$, $p<.001$). Kein (direkter) Einfluss lässt sich für die Einschätzung der Studienbedingungen an der Hochschule zeigen.

Von den hochschulexternen Faktoren und Lebensbedingungen der Exmatrikulierten wirken sich insbesondere die Finanzierungssituation während des Studiums, eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit sowie die Wohnsituation auf den Studienerfolg aus. Je gesicherter die Studienfinanzierung während des Studiums war, desto höher fällt auch die Wahrscheinlichkeit aus, das Studium erfolgreich zu beenden ($AME=0,04$, $p<.001$). Studentische Erwerbstätigkeiten wirken sich positiv auf den Studienerfolg aus, insbesondere wenn es sich dabei um eine fachnahe Erwerbstätigkeit handelt: Gegenüber Exmatrikulierten, die im Studium niemals erwerbstätig waren, geht eine fachnahe Erwerbstätigkeit von weniger als zehn Wochenstunden mit einer um 33 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit einher, das Studium erfolgreich abzuschließen ($AME=0,33$, $p<.001$), ebenso hängt eine fachnahe Erwerbstätigkeit von mehr als zehn Wochenstunden positiv mit dem Studienerfolg zusammen ($AME=0,23$, $p<.001$). Auch die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule erweist sich als Einflussfaktor auf den Studienerfolg. Verglichen mit Exmatrikulierten, die maximal 15 Minuten für den einfachen Weg zwischen Wohnort und Hochschule benötigen, zeigt sich bei einer längeren Anfahrt, insbesondere, wenn diese mehr als 60 Minuten beträgt, ein negativer Zusammenhang mit dem erfolgreichen Studienabschluss ($AME=-0,13$, $p<.05$). Das Vorhandensein von Kindern wirkt sich in der Gruppe der Exmatrikulierten mit nicht-gymnasialer HZB hingegen nicht auf den Studienerfolg aus. Mit der Hinzunahme der hochschulexternen Faktoren und Lebensbedingungen lässt sich, anders als in den ersten drei Modellen, schließlich kein statistisch signifikanter Einfluss der schulischen Leistungen auf den Studienerfolg mehr nachweisen. Des Weiteren reduzieren sich die Einflüsse der sozialen Integration in Bezug auf Lehrende ($AME=0,07$, $p<.001$) sowie Kommiliton*innen ($AME=0,03$, $p<.05$) etwas.

Mit Blick auf die als Kontrollvariablen berücksichtigten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg erweist sich zunächst das Alter zu Studienbeginn als signifikant. Bei Zunahme des Alters bei der Studienaufnahme um ein Jahr sinkt die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden, um einen Prozentpunkt ($AME = -0,01$, $p < .05$). Ebenso haben Exmatrikulierte, die an einer Universität eingeschrieben waren, gegenüber ehemaligen Fachhochschulstudierenden eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit ($AME = 0,09$, $p < .05$). Des Weiteren weisen die Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften signifikant geringere Erfolgswahrscheinlichkeiten auf (in Referenz zu ehemaligen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften). Diese Befunde korrespondieren mit den vergleichsweise hohen Studienabbruchquoten in diesen Fächergruppen (Heublein et al., 2017). Hinsichtlich des Geschlechts bestehen in der nicht-gymnasialen Gruppe keine direkten Zusammenhänge mit dem Studienerfolg.

5 Diskussion

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag analysiert die Gelingensbedingungen eines Hochschulstudiums bei Studierenden mit nicht-gymnasialer HZB. Ausgehend von theoretischen und empirischen Vorüberlegungen zu einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit in dieser Gruppe konnte auch durch eigene Berechnungen ein erhöhtes Abbruchrisiko für Personen mit nicht-gymnasialem (im Vergleich zum gymnasialen) Hochschulzugang nachgewiesen werden. Daraufhin beschränkte sich der Analysefokus auf die Gruppe von Personen ohne gymnasiale HZB sowie die Frage nach den Gelingensbedingungen des Studiums innerhalb dieser Gruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Studienerfolg von Studierenden, die mit einer nicht-gymnasialen HZB ein Studium aufnehmen, zumindest nicht (direkt) mit (weiteren) vorhochschulischen Faktoren zusammenhängt. Schulische Leistungen (durchschnittliche Note der HZB), welche sich in einigen empirischen Untersuchungen zum Studienerfolg/Studienabbruch als zentraler Prädiktor erwiesen (Brandstätter & Farthofer, 2002), sind in dieser spezifischen Gruppe nicht mehr relevant. Auch die Bildungsherkunft hat in der Analysegruppe keinen direkten Einfluss auf den Studienerfolg. Die Analysen zeigen vielmehr, dass im Übergang zur Hochschule, dem Studienverhalten sowie den studienexternen Lebensbedingungen der Studierenden wesentliche Prädiktoren für den Studienerfolg liegen.

Mit Blick auf den Studieneinstieg von Studierenden mit nicht-gymnasialer HZB erhöht eine stark extrinsisch motivierte Studienfachwahl das Risiko für einen Studienabbruch. Der negative Effekt einer extrinsischen Studienfachwahlmotivation stimmt mit bisherigen empirischen Befunden weitgehend überein (Blüthmann et al., 2008). Allerdings kann, entgegen bisheriger Befunde für die Gesamtgruppe aller Studierenden, kein positiver Einfluss einer intrinsischen Studienfachwahl nachgewiesen werden. Eine Studienfachwahl, die den eigenen inhaltlichen und wissenschaftlichen Interessen sowie persönlichen Neigungen folgt, stellt bei nicht-gymnasialem Hochschulzugang demnach keine elementare Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium dar.

Ein positiver Effekt auf den Studienerfolg geht hingegen von der Teilnahme an Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens aus. Der Befund ist insofern theoriekonform, da für die verschiedenen Wege an die Hochschule unterschiedliche institutionelle Lehr- und Lernkulturen und damit einhergehend Kompetenzunterschiede beim Übergang in die Hochschule unterstellt wurden. Sofern dadurch Defizite im Hinblick auf akademische Bildung bestehen, können diese durch Kurse zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ausgeglichen werden. Im Sinne Tintos (1975) üben derlei Kurse eine kompensatorische Wirkung aus und begünstigen sowohl die akademische (fachlicher und überfachlicher Kompetenzerwerb) als auch die soziale Integration (Interaktion mit Kommiliton*innen). Entsprechende Kurse werden gegenwärtig bereits von einem großen Teil der Hochschulen bereitgestellt, was – wie die Befunde zeigen – durchaus gewinnbringend für die (gruppenspezifische) Sicherung des Studienerfolgs sein kann. Die Kenntnis über vorhochschulische Bildungsbiografien kann hierbei hilfreich für die Identifizierung von speziellen Förderbedarfen und die Erarbeitung passgenauer Angebote sein.

Von besonderer Bedeutung für den Studienerfolg in der betrachteten Gruppe sind die soziale Integration im Studium sowie das Lernverhalten. Sowohl ein intensiver Austausch mit Lehrenden als auch Kontakte zu Kommiliton*innen während des Studiums erweisen sich als Prädiktoren für einen erfolgreichen Studienabschluss. Ebenso entfaltet die Fähigkeit zu eigenaktivem Lernverhalten, also beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zu adäquater Prüfungsvorbereitung sowie Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, eine entsprechende positive Wirkung. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der beschriebenen bildungsbiografischen Besonderheiten in der nicht-gymnasialen Gruppe von hoher Relevanz. Da die Studierenden der Analysegruppe zu Studienbeginn vergleichsweise alt waren bzw. entsprechend ein längerer Zeitraum zwischen dem Erwerb der Hochschulreife/der Schulzeit und der Studienaufnahme vergangen ist, kann sich das Finden in die Anforderungen

des akademischen Lehr- und Lernbetriebs in dieser Gruppe als besonders herausfordernd erweisen. Zudem ist anzunehmen, dass an nicht-gymnasialen Schulformen der Unterricht weniger wissenschaftspropädeutisch bzw. stärker berufspraktisch orientiert ist. Insgesamt resultiert daraus, dass eine spezifische Unterstützung in Bezug auf die Fähigkeit zum eigenaktiven Lernverhalten für die betrachtete Gruppe eine wesentliche Gelingensbedingung für das Studium darstellt. Entsprechende Maßnahmen könnten in Unterstützungsangeboten zu Studienbeginn oder dem Studium vorgeschalteten Orientierungsphasen oder -semestern bestehen, in denen die eigenen Fähigkeiten erprobt bzw. vertieft werden können. Auch Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang eine Bedeutung zu, diese sollten für die unterschiedlichen Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden sensibilisiert sein und durch entsprechende Lehr- und Lernformate zu eigenaktivem Studierverhalten anregen. Wie der positive Effekt der sozialen Integration in Bezug auf Lehrende zeigt, sollte daneben auch eine adäquate Feedbackkultur und eine gute Betreuungssituation durch Lehrende gesichert sein.

Die Befunde verdeutlichen auch, dass die hochschulexternen Faktoren und spezifischen Lebensbedingungen bei Studierenden mit nicht-gymnasialem Hochschulzugang eine wichtige Einflussgröße auf den Studienerfolg darstellen. Für diese Gruppe ist eine gesicherte Studienfinanzierung nicht zuletzt deswegen eine essenzielle Gelingensbedingung, da aus dem im Durchschnitt höheren Alter besondere Herausforderungen resultieren. Hierzu zählen eine verstärkte Notwendigkeit, neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und/oder eine geringere regionale Mobilität aufgrund persönlicher Bindungen oder dem Vorhandensein von Kindern. All dies kann, insbesondere in Studienphasen mit hoher Prüfungsdichte, Probleme der Vereinbarkeit von Studium und privaten bzw. familiären Verpflichtungen nach sich ziehen. Um den besonderen Lebensbedingungen der Studierenden gerecht zu werden, dürften vor allem Möglichkeiten der Flexibilisierung der Studienorganisation und -strukturen hilfreich sein. Dies könnten neben Teilzeitstudienangeboten auch Maßnahmen zur zeitlichen Streckung der ersten Semester oder dem Aufschub von Prüfungsleistungen sein. Da sich ein gewisses Maß an studienbegleitender Erwerbstätigkeit aufgrund der finanziellen Situation vielfach nicht vermeiden lässt, wäre es schließlich vor dem Hintergrund der erfolgsfördernden Wirkung fachnaher Erwerbstätigkeit von wesentlicher Bedeutung, dass insbesondere Gruppen mit vermeintlich ungünstigen Studienvoraussetzungen, wie die hier betrachtete nicht-gymnasiale Gruppe, die Möglichkeit erhalten, solche Tätigkeiten auszuüben. Dies führt optimalerweise nicht nur dazu, dass Einblicke in berufliche Tätigkeitsfelder des eigenen Stu-

dienfachs ermöglicht werden, auch werden hierbei unter Umständen wichtige Kontaktnetzwerke für den späteren Berufseintritt geknüpft.

Limitationen

Der vorliegende Beitrag nutzt Daten aus einer Querschnittsbefragung, die nach der Exmatrikulation erfolgte. Es werden jedoch Angaben aus einem vergleichsweise langen Zeitraum der Bildungsbiografie erfragt, um möglichst viele relevante Einflussgrößen auf den Studienerfolg abbilden zu können. Erinnerungsprobleme sollten hierbei nicht bestehen, da biografische Lebensereignisse im Allgemeinen gut erinnert werden (Höpflinger, 2010). Das Erhebungsdesign birgt jedoch die Gefahr, dass bestimmte Angaben, die zeitlich weit zurückliegen, von den Befragten retrospektiv verzerrt wiedergegeben werden. Vor allem die Angaben, die sich auf den Studienbeginn beziehen (z. B. Motive der Studienfachwahl) oder im direkten Zusammenhang mit dem Studienverhalten stehen, könnten hiervon betroffen sein. Für weitere Forschungsarbeiten zu Fragen des Studienabbruchs und Studienerfolgs wären Daten, die auf Längsschnitterhebungen beruhen, vielversprechend.

Die in der Analysegruppe zusammengefassten Bildungswege grenzen sich zwar von gymnasialen Zugängen zur Hochschule ab, stellen aber keineswegs eine homogene Kategorie dar. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch innerhalb der nicht-gymnasialen Gruppe spezifische Merkmale und Konstellationen des Hochschulzugangs vorliegen und Unterschiede im jeweiligen Studienerfolg bestehen. Für eine differenzierte Analyse schulartspezifischer Erfolgschancen sind jedoch ausreichende Fallzahlen für die einzelnen Bildungswege notwendig.

Das gewählte Analyseverfahren ist vor allem darauf ausgerichtet, direkte Effekte darzustellen. Indirekte Effekte, z. B. Zusammenhänge zwischen verschiedenen unabhängigen Variablen im Sinne von Mediator- oder Moderatoreffekten, können nicht adäquat abgebildet werden. Hierzu bedarf es komplexerer statistischer Verfahren.

Ausblick

Die Ausweitung der Zugangswege zum Studium kann als Versuch verstanden werden, die determinierende Wirkung früher Bildungsentscheidungen für den weiteren Bildungsverlauf abzumildern und breite gesellschaftliche Teilhabe im Hochschulsystem zu erreichen. Jedoch konnten wir zum einen zeigen, dass in Abhängigkeit von bestimmten Zugangswegen unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten im Studium bestehen. Der Öffnung des Hochschulsystems auf der einen Seite stehen demnach unterschiedliche, bildungsbiografisch geprägte Erfolgschancen auf der anderen Sei-

te gegenüber. Für die dabei benachteiligte Gruppe wurden zum anderen Faktoren aufgezeigt, welche die im Vergleich geringen Erfolgsaussichten infolge von früheren Bildungsentscheidungen kompensieren können und zur erfolgreichen Beendigung des Studiums beitragen. Es liegen somit empirische Hinweise dafür vor, inwieweit sich bildungsbiografisch bedingte und die Erfolgchancen betreffende Ungleichheit im Hochschulbereich mildern lässt und wo hierbei im Übergang, im Studienprozess sowie in der Gestaltung von Studienstrukturen handlungspraktische Potenziale liegen.

Literatur

- Barry, C. Y. H., & Okun, M. A. (2011). Application of investment theory to predicting maintenance of the intent to stay among freshmen. *Journal of College Student Retention*, 13(1), 87–107.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 3–29.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen: Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen: Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20(1), 110–126.
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In D. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), „Change: Hochschule der Zukunft“ – Campus Innovation 2013, Konferenztag Studium und Lehre (S. 37–42). Abgerufen von <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Brahm, T., Jehnert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73(3), 459–478.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.
- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2002). Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 381–391.
- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), 134–145.

- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). The problem of university drop-out. *RELIEVE*, 12(2), 171–203.
- Choi, Y. (2017). Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88–107.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381–399.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2004). Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie*, 33(3), 47–65.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Höpflinger, F. (2010). *Retrospektive Fragen – Probleme und mögliche Strategien*. Abgerufen von <https://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html>
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe. *Die deutsche Schule*, 86(1), 12–26.
- Isleib, S., & Heublein, U. (2016). Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik*, 30(3), 513–530.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Arbeitspapiere – working papers, 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 08.12.2016). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_gen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oerstufe-Abiturpruefung.pdf
- Long, J. S. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression. Why We Cannot Do What We Think We Can Do And What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241.
- Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 303–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S., & Stocké, V. (2013). Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In M. Jackson, *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (S. 56–88). Stanford: University Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psycho-social and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Sarcelletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung: Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 509–537.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 4/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education. The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423–442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Trautwein, U., & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leuschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 467–501). Hamburg: Rowohlt.

Anne Weber, Andreas Daniel, Karsten Becker & Philipp Bornkessel

Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren

1 Einleitung

Erfolg zu haben, ist in vielen Lebensbereichen zu einer gesellschaftlichen Leitorientierung und zum Bezugsrahmen sozialen Handelns geworden (Neckel, 2014, S. 29). Schulische sowie insbesondere studienbezogene Leistungen und Erfolge – beide Begriffe sind im institutionellen Bildungskontext nicht zwingend überschneidungsfrei – sind davon nicht ausgenommen. Im Gegenteil: Studienerfolg ist nicht nur für die Studierenden selbst, sondern auch für die Hochschulen sowie für die Hochschul- und Bildungspolitik von großer Bedeutung. Maßgeblich hierfür sind die mit einem erfolgreich abgeschlossenen Studium assoziierten vorteilhafteren beruflichen und sozialen Lebenschancen (Buchholz, 2008; Lauterbach & Sacher, 2001; Gangl, 2003; Pollmann-Schult, 2006; Muller, Brauns, & Steinmann, 2002; Rossel & Beckert-Zieglschmid, 2002; Wirth, 2000) sowie die in der Sammelbandeinleitung skizzierten bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen (1) des Erstarkens einer volkswirtschaftlich konnotierten Kosten-Nutzen-Perspektive auf Hochschulbildung, (2) einer zunehmend leistungs- sowie erfolgsorientierten Mittelvergabe, (3) umfassender bildungspolitischer Reformen der 2000er-Jahre sowie (4) einer stärkeren evidenzbasierten Outputorientierung und Politikgestaltung (siehe Bornkessel in diesem Band). Gemeinsam tragen sie dazu bei, dass Studienerfolg einen zentralen Gegenstand innerhalb der (empirischen) Hochschulforschung repräsentiert (vgl. Abschnitt 2.2).

Allerdings wird durchaus kontrovers diskutiert, was als Studienerfolg gelten soll und wie der Begriff theoretisch und empirisch gefasst werden kann (siehe Bornkessel in diesem Band). Auch stellt sich immer wieder die Frage nach den Einflussfaktoren des Studienerfolgs (Heinze, 2018, S. 1–3; Trapmann, 2008). So hat sich zwar auf theoretischer Ebene eine interdisziplinäre und multikausale Herangehensweise bei der Untersuchung von Einflussfaktoren des Studienerfolgs etabliert (Heublein & Wolter, 2011, S. 223), jedoch erfolgt „die konsequente Umsetzung dieser Erkenntnis in multivariate

Auswertungsmodelle, die insbesondere zur Beurteilung der eigenständigen Bedeutung und der relativen Erklärungskraft einzelner Faktoren zwingend erforderlich wäre, [...] nur selten“ (Klein & Stocké, 2016, S. 344). Demnach lässt sich der Zustand der Studienerfolgsforschung so beschreiben, „dass sie bereits eine große Zahl von bedeutsamen Wirkungsgrößen des Studienerfolgs erarbeitet hat, wobei die Ergebnisse teilweise aus Studien stammen, welche die relevanten Prädiktoren nicht gemeinsam, sondern in voneinander getrennten Forschungslinien untersuchen“ (Heinze, 2018, S. 5).

Entsprechend konzentrieren wir uns im Rahmen des vorliegenden Beitrags auf eine *multidisziplinäre* wie -kausale empirische Analyse proximaler Determinanten des Studienerfolgs. Das heißt, im Fokus steht die Erklärung verschiedener Studienerfolgsindikatoren auf Basis eines integrativen Gesamtmodells, welches bislang größtenteils nebeneinanderstehende Ansätze, Überlegungen und Variablen – insbesondere Studieneingangsvoraussetzungen, studienbezogene individuelle und institutionelle Merkmale sowie außerhochschulische Lebensumstände – zur Vorhersage unterschiedlicher Aspekte und Formen von Studien Erfolg miteinander verbindet. Hierbei wird der Studien Erfolg im Studienverlauf, also vor dem Studienabschluss, genauer in den Blick genommen (Heinze, 2018, S. 42). Schließlich erscheint „[e]ine Perspektive auf den Studien Erfolg, die nicht erst zum *Abschluss* des Studiums, sondern bereits im laufenden *Studienprozess* ansetzt“, also verschiedene Studienphasen umfasst, u. a. insofern zielführend, als es im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen insbesondere in den Bachelor- z.T. aber auch in den Masterstudiengängen merklich früher zu Studienabbrüchen kommt (Heinze, 2018, S. 2, Hervorheb. i. O.; Heublein et al., 2017). Außerdem können so verschiedene Studien Erfolgskriterien für die Analyse herangezogen werden. Im vorliegenden Beitrag handelt es sich dabei um die Aspekte *Studienleistungen*, *Zufriedenheit mit den Studienleistungen* und *Studienabbruchintention*.¹ Es werden also nicht nur traditionelle formalstatistische Erfolgs-

1 Diesbezüglich ist, u. a. im Sinne der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985, 1988, 1991), explizit darauf hinzuweisen, dass die Studienabbruchneigung nicht mit dem tatsächlichen Studienabbruch gleichzusetzen ist (Sarcelletti & Müller, 2011, S. 244–245). So weist z. B. Georg (2008, S. 202–203) darauf hin, „dass die Intensität des Zusammenhangs zwischen der Neigung zum Studienabbruch und der schließlich vollzogenen Handlung sowohl theoretisch als auch empirisch ungeklärt ist und diesbezüglich nur spekulative Überlegungen angestellt werden können. Gleichwohl kann man den hier verwendeten Indikator als Präventionsinstrument nutzen, um frühzeitig auf die Bereitschaft zum Studienabbruch zu reagieren“. Entsprechend beschreibt auch Blüthmann (2012a, S. 21) die Studienabbruchneigung mit Bezug auf die Ergebnisse von Gold (1988) sowie Meyer, Diem, Droz, Galley und Kiener (1999) als „Frühwarnsignal für den tatsächlichen Studienabbruch“. So könne zwar nicht ausschließlich aufgrund der Abbruchneigung ein Studienabbruch prognostiziert werden, jedoch sei die Abbruchneigung bei der Betrachtung von Studienverläufen durchaus relevant (Blüthmann, Thiel, & Wolfgramm, 2011, S. 112–113). Schließlich sei sie „konzeptionell verwandt“ mit der Studienzufriedenheit (Blüthmann et al., 2011, S. 113).

indikatoren (wie etwa die Noten oder der vollzogene Studienabbruch), sondern zusätzlich die bislang eher selten beleuchtete und tendenziell unterschätzte subjektive Dimension von Studienerfolg berücksichtigt (siehe Bornkessel in diesem Band). Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen,

[...], dass in der Studienerfolgsforschung seit vielen Jahren eine Diskrepanz besteht zwischen der theoretischen Erörterung von Studienerfolg einerseits und der empirischen Analyse dieser Erfolgsgrößen andererseits [...]. In der empirischen Forschung dominieren Studiennoten als Kriterium des Studienerfolgs. Allerdings repräsentieren diese nur einen Teil dessen, was ein erfolgreiches Studium insgesamt ausmachen kann. Die alternativen Erfolgsindikatoren [...] wurden in empirischen Arbeiten bisher deutlich seltener berücksichtigt. (Heinze, 2018, S. 64)

Dabei legt die einschlägige Forschung nahe (Heublein et al., 2017; Heinze, 2018; vgl. Abschnitt 2.2), dass zwischen den hier betrachteten objektiven wie subjektiven Studienerfolgsdimensionen und dem Vollzug eines Studienabbruchs durchaus enge Zusammenhänge bestehen und die genannten Studienerfolgsindikatoren somit offensichtlich gute Prädiktoren für den Abbruch bzw. Abschluss eines Studiums darstellen. Insofern ist der vorliegende Beitrag *per se* von Relevanz für die hochschulische Praxis und bildungs- sowie hochschulpolitische Debatten, allerdings speist sich seine Bedeutung nicht (ausschließlich) aus der Lesart, diejenigen Faktoren erklären zu wollen, die den tatsächlichen Studienabbruch maßgeblich (mit)bestimmen. Vielmehr ist der vorliegende Artikel als eigenständige Ergänzung zu Fragestellungen und Arbeiten zu sehen, die das Studienende in Form eines Studienabbruchs oder -abschlusses mit Studienerfolg exklusiv gleichsetzen (Buer, 2011, S. 463, 472) und in den Blick nehmen. Im vorliegenden Beitrag wird dem mehrdimensionalen Charakter und der inhaltlichen Vielschichtigkeit von Studienerfolg Rechnung getragen, wobei ebenfalls ein Blick auf die zwischen den Studienerfolgskriterien potenziell bestehenden Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen geworfen wird. Schließlich sind die drei hier betrachteten Studienerfolgsdimensionen nicht einfach als endogene Endpunkte der Analyse zu betrachten, sondern bilden unseres Erachtens eine logisch wie zeitlich implizierte Kausalkette. Beides wird im Rahmen nationaler Forschungsarbeiten häufig vernachlässigt und sich stattdessen (allein) auf die Studien- bzw. Abschlussnoten oder den tatsächlichen Studienabbruch als Gradmesser von Studienerfolg und Endpunkt der Analysen konzentriert (Trapmann, 2008, S. 57; Heinze, 2018, S. 2).

Davon ausgehend werden im Folgenden zunächst die zentralen theoretischen Strömungen und die bisherigen empirischen Befunde zu den Determinanten der genannten Studienerfolgskriterien zusammengefasst sowie, daran anknüpfend, die Zielsetzungen des vorliegenden Beitrags hergeleitet (Abschnitt 2). Anschließend werden die Anlage der Untersuchung und die verwendete Instrumentierung beschrieben (Abschnitt 3), ehe die empirischen Befunde dargestellt und interpretiert werden (Abschnitt 4). Zuletzt werden die Ergebnisse zusammenfassend resümiert, die Grenzen der vorliegenden Untersuchung dargelegt und Implikationen für zukünftige Forschungen aufgezeigt (Abschnitt 5).

2 Theoretische Rahmung, Forschungsstand und Zielsetzungen

Ausgehend von den in der Einführung skizzierten Problemlagen der Studien-erfolgsforschung, werden im Folgenden zunächst die innerhalb der Studien-erfolgsforschung dominierenden theoretischen Strömungen (Abschnitt 2.1) und für den Beitrag relevanten empirische Befunde zu den (potenziellen) Einflussfaktoren studentischen Studienerfolgs umrissen (Abschnitt 2.2), ehe darauf aufbauend die zentralen Zielsetzungen des vorliegenden Beitrags dargelegt werden (Abschnitt 2.3).

2.1 Theoretische Rahmung

Die meisten jüngeren empirisch ausgerichteten Arbeiten zur Analyse der Bedingungs-faktoren von Studienerfolg gehen auf theoretischer Ebene von einem multi-kausalen Prozess aus (Buer, 2011, S. 464). Dabei mangelt es der empirischen Hoch-schulforschung, angesichts unterschiedlicher, z.T. mehrdimensionaler und dadurch uneinheitlicher Definitionskriterien von Studienerfolg, bislang an einer allgemeingültigen und anerkannten Theorie zur Erklärung von Studienerfolg, in der die verschiedenen interdisziplinären Ansichten, Überlegungen und Ansätze zu einem theoretisch fundierten, integrativen Gesamtmodell verbunden werden. Stattdessen existiert eine Vielzahl zum großen Teil unverbunden nebeneinanderstehender Ansätze und Modelle, in denen der Fokus meist nur auf einzelne Aspekte zur Erklärung einer bestimmten Form von Studienerfolg gelegt wird (Heinze, 2018, S. 5).

Die bislang am häufigsten herangezogenen Theorien bilden dabei zwei klassisch soziologische Ansätze, die vor allem innerhalb der (inter-)nationalen Studien-

abbruchforschung Beachtung erfahren (Klein & Stocké, 2016, S. 352): das *Student Integration Model* von Tinto (1975) sowie die reproduktionstheoretischen Überlegungen Bourdieus (1982).² Tinto (1975) geht in seinem Modell – basierend auf der Anomietheorie Durkheims (1983) und anknüpfend an die Arbeiten von Spady (1970, 1971) – davon aus, dass das Studienabbruchrisiko umso geringer ausfällt, je stärker Studierende an der jeweiligen Hochschule sozial und akademisch integriert sind. Der Grad sozialer Integration resultiert dabei aus der individuellen Einbindung in Beziehungsnetzwerke mit Lehrenden und anderen Studierenden, während die akademische Integration auf den Studienleistungen, Lernfortschritten sowie der persönlichen Entwicklung basiert (Burger & Groß, 2016, S. 628; Klein & Stocké, 2016, S. 353). Beide lassen sich als parallel und graduell verlaufende Prozesse verstehen, die jedoch durchaus Berührungspunkte aufweisen, also nicht zwingend getrennt voneinander ablaufen, sodass Defizite der einen Art von Integration durch die andere ausgeglichen werden können. Danach verinnerlichen Studierende mit voranschreitender Integration Werte und Normen des akademischen Systems (Sarcletti & Müller, 2011, S. 236–237) und ihre Verpflichtung gegenüber der Institution (Verbundenheit mit der eigenen Hochschule) bzw. gegenüber dem Bildungsziel (Entschlossenheit, das Studium abzuschließen) steigt (Burger & Groß, 2016, S. 628; Rech, 2012, S. 108). So beruht das Ausmaß an sozialer bzw. akademischer Integration letztlich auf einem Bildungsprozess, der bereits beim familiären Hintergrund, individuellen Eigenschaften, Dispositionen und Vorstudien Erfahrungen ansetzt und sich im Verlauf des Studiums im Zuge von Interaktionen mehr oder weniger kontinuierlich weiterentwickelt (Gesk, 1999, S. 18) – ein Gedanke, der sich in ähnlicher Weise auch bei Bourdieu (1982) wiederfindet. Ansätze, die sich auf ihn berufen (Thomas, 2002; Longden, 2004; Reay, Davies, David, & Ball, 2001), betrachten Studienerfolg als umso wahrscheinlicher, je größer die Passung zwischen dem individuellen (herkunftsspezifischen) Habitus der Studierenden und dem geforderten institutionellen Habitus der Hochschule ist (Sarcletti & Müller, 2011, S. 237; Klein & Stocké, 2016, S. 353). Damit betonen sie die Relevanz der Vertrautheit mit den kulturellen Codes (z. B. Werte, Sprache oder Geschmack) des akademischen Systems (Sarcletti & Müller, 2011, S. 237; Bourdieu & Passeron, 1971, S. 126). Diese sei herkunftsspezifisch ausgeprägt, da Studierenden aus *bildungsnäheren* Schichten die notwendigen (akademischen)

2 Erwähnt sei an dieser Stelle zudem das organisationstheoretische *Student Attrition Model*, welches von Bean (1980, 1982) entwickelt wurde, weil er in den Modellen Spadys (1970, 1971) und Tintos (1975) institutionsspezifische Faktoren vernachlässigt sah (Schröder & Daniel, 1998, S. 23; Heublein & Wolter, 2011, S. 230).

Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata über die herkunftsspezifische Ausstattung mit Kulturkapital sowie die alltägliche familiäre sozio-kulturelle Praxis vermittelt werden und sie folglich weniger Anpassungsleistungen erbringen müssen als Studierende aus *bildungsferneren* Schichten (Bornkessel, 2015, S. 130–140). Studienerfolg wird damit für sie wahrscheinlicher, womit sich die beiden dargestellten Ansätze dahingehend überschneiden, „dass beide eine herkunftsspezifische Passung mit dem Universitätssystem [...] als Erfolgsvoraussetzung unterstellen“ (Georg, 2008, S. 192). Ist diese Passung nicht gegeben und eine Anpassung scheitert, erhöht sich das Studienmisserfolgsrisiko. Allerdings hängt dieses nicht ausschließlich vom Grad akademischer Passung bzw. Integration ab.

So werden neben den hier skizzierten soziologischen Theorien häufig auch psychologische Ansätze zur Erklärung von Studienerfolg herangezogen (Heublein & Wolter, 2011, S. 230–231).³ In ihnen wird der Einfluss individueller psychischer, kognitiver sowie charakterlicher Merkmale und Prädispositionen (z. B. Verhaltenseinstellungen, Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale, Lern- und Coping-Strategien, Selbstkonzepte oder motivationale/volitionale Faktoren) auf den Studienerfolg im Zusammenspiel mit entsprechenden Dritt- bzw. Kontrollvariablen (etwa soziodemografischen Merkmalen oder hochschulischen Lehr- und Lernbedingungen) betrachtet (Sarcletti & Müller, 2011, S. 237–238). So wird beispielsweise vermutet, dass Studierende mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Bandura 1977, 1997) motivierter sind, sich höhere Ziele setzen, ihre Ziele mit mehr Energie und Ausdauer verfolgen (Sarcletti & Müller, 2011, S. 238) und somit erfolgreicher in ihrem Studium sind. Oder es wird davon ausgegangen, dass von den fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit) vor allem die Gewissenhaftigkeit, umschrieben durch Eigenschaften wie Zielstrebigkeit, Ausdauer, Disziplin und Zuverlässigkeit (Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein, & Kovaleva, 2013, S. 234), einen positiven Effekt auf den Studienerfolg besitzt (Heinze, 2018, S. 73–74; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007, S. 145).

Letztlich bleibt es jedoch dabei: Insgesamt sind die verschiedenen theoretischen Ansätze und Modelle ihren Disziplinen verhaftet und fokussieren jeweils nur auf bestimmte Teilaspekte zur Erklärung des Studienerfolgs. So existieren für diverse

3 Zudem existieren ökonomische Ansätze, die den Studienabbruch als Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Analyse in den Fokus rücken (Sarcletti & Müller, 2011, S. 239) oder ihn mit Blick auf den Aspekt der Studienfinanzierung untersuchen (Heublein & Wolter, 2011, S. 229; Schröder & Daniel, 1998, S. 24). Allerdings stellen diese Modelle bislang „eher eine ‚Seitenlinie‘ der deutschen Untersuchungslandschaft“ dar (Buer, 2011, S. 467).

(mittlerweile traditionelle) Studienerfolgsprädiktoren mitunter gar keine weiterführenden theoretischen Überlegungen. Zu denken ist hier etwa an Spezifika der Vorbildung, Charakteristiken außerhochschulischer Lebensumstände oder institutionelle (Struktur-)Merkmale und Aspekte. Zwar sind sie regelmäßig Bestandteil empirischer Forschungsbemühungen zur Vorhersage von Studienerfolg und werden für sie oft identische oder zumindest ähnliche Hypothesen plausibel hergeleitet, jedoch ohne dabei in ein umfassenderes allgemeines Theoriegebäude eingebettet zu sein. Dabei gibt es durchaus Versuche verschiedener Autor*innen, theoretische Konzepte unterschiedlicher Fachdisziplinen unter Berücksichtigung bisheriger empirischer Ergebnisse in interdisziplinäre multikausale Modelle zu integrieren (Rindermann & Oubaid, 1999; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Heublein et al., 2017; Mergner, Ortenburger, & Vöttiner, 2015). Allen Modellen ist dabei gemein, dass sie sowohl Studieneingangsvoraussetzungen als auch Merkmale der Studiensituation als Prädiktoren von Studienerfolg betrachten und dabei individuelle wie auch institutionelle Aspekte (sowie deren Zusammenspiel) berücksichtigen. Hierbei wird „Studienerfolg als Resultat einer gelungenen Passung zwischen Studierenden und den Studienbedingungen“, also zwischen dem Individuum und der Institution, begriffen (Mergner et al., 2015, S. 9; Heublein et al., 2017, S. 5) und, wie in dem vorliegenden Beitrag auch, eine interdisziplinäre multikausale Erklärung von Studienerfolg angestrebt.

2.2 Forschungsstand

Anknüpfend an die soeben skizzierten theoretischen Grundströmungen der Studienerfolgsforschung wird im Folgenden der empirische Forschungsstand zu den verschiedenen Determinanten der im vorliegenden Artikel betrachteten objektiv sowie subjektiv konnotierten Studienerfolgsmerkmale sowie der berücksichtigten Prädiktoren in konzentrierter Form aufgearbeitet.⁴ Die Einflussfaktoren werden dabei nach Studieneingangsvoraussetzungen (Abschnitt 2.2.1) und Merkmalen der Studiensituation (Abschnitt 2.2.2) differenziert, wobei aufgrund der vermuteten

4 Hierbei werden vor allem aktuellere Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, da „zwar die Forschungsfragen im internationalen Vergleich vielfach identisch sind, aber aufgrund unterschiedlicher sozialer und kultureller Faktoren sowie der unterschiedlichen Studienbedingungen die Ergebnisse kaum systematisch miteinander verglichen werden können“ (Hüther & Krücken, 2016, S. 198–199). So ist generell anzumerken, dass sich „Vergleiche wegen unterschiedlicher Untersuchungsziele [...], Zielgruppen bzw. Stichproben, Operationalisierung und Systematisierung der Gründe und Ursachen und anderer methodischer Gründe oft zumindest schwierig“ gestalten (Heublein & Wolter, 2011, S. 228).

ten (inhaltlichen) Korrelationen zwischen Abbruchintention, tatsächlichem Studienabbruch und Studienzufriedenheit (vgl. Abschnitt 1) auch die für den Artikel relevanten Ergebnisse zu den Determinanten der beiden letztgenannten Kriterien berücksichtigt werden.

2.2.1 Studieneingangsvoraussetzungen

Studieneingangsvoraussetzungen umfassen unserer Definition nach Merkmale und Indikatoren, die sich bereits (deutlich) vor dem Studium ausgeformt haben und zeitlich gesehen stabil sind, wie etwa Persönlichkeitseigenschaften, bildungsbiografische oder soziodemografische Indikatoren. Diese stehen nachweislich in einem mehr oder weniger klaren Zusammenhang mit dem Studienerfolg Studierender.

So deutet etwa die empirische Befundlage zum Zusammenspiel von Studien-erfolg und *Geschlecht* darauf hin, dass Frauen mit ihrem Studium signifikant zufriedener sind als Männer (Blüthmann, 2012b, S. 295), eine niedrigere Abbruchintention (Heinze, 2018, S. 173) und insgesamt ein geringeres Studienabbruchrisiko aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 133; Heublein et al., 2017, S. 100). Allerdings vermuten Heublein et al. (2017, S. 100) hinter diesem Effekt einen fächerspezifischen Zusammenhang, wonach Männer eher abbruchintensivere Studienfächer wählen. Außerdem weisen Sarceletti und Müller (2011, S. 240) auf eine studiengangsspezifische Geschlechterzusammensetzung hin, die insbesondere für Studentinnen relevant zu sein scheint. Demnach zeigen (1) Frauen in frauendominierten Studiengängen eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit als Männer und als Frauen in männerdominierten bzw. ausgewogenen Studiengängen (Mastekaasa & Smeby, 2008, S. 198) und erzielen (2) in frauendominierten und ausgewogenen Studiengängen (geringfügig) bessere Abschlussnoten als Männer (Falk, Kratz, & Müller, 2014, S. 14). Insofern könnte es sich zumindest in Teilen um eine Art Stellvertretereffekt handeln, der sich in ähnlicher Weise auch für die soziale Herkunft und den Migrationshintergrund der Studierenden vermuten lässt.

Allerdings existieren vergleichsweise wenige Befunde zum Zusammenhang von *sozialer Herkunft* und Studienerfolg (Büchler, 2012, S. 19).⁵ Danach lassen sich lediglich geringe herkunftsspezifische Unterschiede in den Studienleistungen identifizieren (Bargel & Bargel, 2010, S. 18), während für den Studienabbruch die Befundlage nicht eindeutig ist (Heublein & Wolter, 2011, S. 223; Blüthmann, 2012a,

5 Dies überrascht insofern, als der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in ein Studium bereits häufig untersucht wurde und auch erklärt werden konnte (Bornkessel, 2015; Maaz, 2006).

S. 139; Böhler, 2012, S. 41).⁶ Diesbezüglich liegen sowohl Studien vor, die ein steigendes Abbruchrisiko sozial weniger privilegierter Studierender diagnostizieren (Kolland, 2002; Heublein et al., 2017, S. 101), als auch solche, die keinen entsprechenden Zusammenhang belegen (Pohlentz & Tinsner, 2004). Insofern ist hier weitere Forschung angezeigt.

Dies wird auch dadurch untermauert, dass die Befundlage zum Zusammenhang des *Migrationshintergrunds* auf den Studienabbruch in eine analoge Richtung weist (Sarletti & Müller, 2011, S. 240), auch wenn einzelne Studien (Heublein et al., 2017, S. XVI) ein höheres Studienabbruchrisiko von Bildungsinländer*innen und -ausländer*innen nahelegen. Allerdings basieren solche Unterschiede i. d. R. auf gruppenspezifischen Differenzen auf der Prozessebene (z. B. hinsichtlich Einstellungen, Bewertungen, Handlungsschemata) und nicht auf der Gruppenzugehörigkeit per se (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003; Bornkessel, 2015, S. 141–145). Im Gegenteil: Eine Reihe der für den Studienerfolg relevanten Einflussfaktoren erweist sich als über etwaige Sozialgruppen hinweg stabil.

Zu denken ist hier insbesondere an verschiedene *Persönlichkeitsmerkmale*, die sich als Prädiktoren in der Studienerfolgswissenschaft etabliert haben. So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass die Persönlichkeitsdimension *Gewissenhaftigkeit* mit besseren Studiennoten und einer niedrigeren Studienabbruchintention einhergeht (Heinze, 2018, S. 74; Trapmann et al., 2007, S. 132; Lounsbury, Saudargas, & Gibson, 2004, S. 523–524), während die Befundlage für die Dimension *Neurotizismus* auf einen negativen Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit sowie einen positiven Zusammenhang mit der Studienabbruchintention hindeutet (Trapmann et al., 2007, S. 132; Lounsbury et al., 2004, S. 523–524).⁷ Verantwortlich dafür sind üblicherweise Eigenschaften und Haltungen der Studierenden wie Zielstrebigkeit, Aus-

6 Dies kann u. a. daher rühren, dass der Effekt der sozialen Herkunft indirekt – z. B. vermittelt durch finanzielle Ressourcen, Bildungsaspirationen, Integration, Hochschulzugangswege oder Studienentscheidungen – erfolgt (Sarletti & Müller, 2011, S. 239; Heublein et al., 2017, S. 13–14) und daher nur unter Kontrolle der entsprechenden Variablen sinnvoll interpretiert werden kann (Blüthmann, 2012a, S. 139). Außerdem unterscheiden sich die Befunde je nach untersuchten Fächergruppen bzw. Studiengängen, nach der Art der Operationalisierung der sozialen Herkunftsmerkmale (Fischer, 2015, S. 180) sowie nach dem Untersuchungszeitpunkt. So stellen sozial weniger privilegierte Studierende – trotz ihrer mutmaßlich schlechteren Eingangsvoraussetzungen (Hüther & Krücken, 2016, S. 281–289) – bereits zu Studienbeginn aber auch im weiteren Studienverlauf eine hinsichtlich ihrer Leistungen (zunehmend) positiv selektierte Gruppe dar, weshalb herkunftsspezifische Leistungsunterschiede eine eher untergeordnete Rolle spielen sollten (Böhler, 2012, S. 20; Schindler & Reimer, 2010, S. 626–627; Watermann & Maaz, 2010, S. 325.).

7 Dabei ist insgesamt zu konstatieren, dass die empirische Befundlage zur Erklärung der Studienabbruchintention durch etwaige Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. der Gewissenhaftigkeit, derzeit noch marginal ist (Heinze, 2018, S. 74). Dies gilt insbesondere im Vergleich zu anderen Studienerfolgsindikatoren wie etwa den Studiennoten oder der Studienzufriedenheit.

dauer und Disziplin, die Facetten der Gewissenhaftigkeit bilden, oder Unsicherheit, Nervosität und Ängstlichkeit, die dem Neurotizismus zugeschrieben werden (vgl. Abschnitt 2.1).

Gemeinsam lassen sie Studienerfolg (un-)wahrscheinlicher werden, korrelieren darüber hinaus aber auch mit den *kognitiven (Grund-)Fähigkeiten* und den mit ihnen assoziierten *fachspezifischen Kenntnissen* sowie *Schulleistungen* der Studierenden. Auch diese haben sich für die Erklärung von Studienerfolg als zentral erwiesen, wobei insbesondere der Note der Hochschulzugangsberechtigung Beachtung geschenkt wird. Denn trotz Kritik an ihrer geringen Objektivität (Trapmann et al., 2007, S. 12) gilt sie als primäres Maß für das studienrelevante Vorwissen und kann außerdem als Indikator für bestimmte Attribute und Fähigkeiten, die für das Studium förderlich sind, gesehen werden (Trapmann, Hell, Weigand, & Schuler, 2007, S. 24). So hat sich die durchschnittliche Schulabschlussnote nicht nur als zentraler Einflussfaktor für die Noten im Studium herausgestellt (Trapmann et al., 2007, S. 24),⁸ auch im Hinblick auf den Studienabbruch deutet die bisherige Befundlage auf einen Zusammenhang mit der Gesamtnote der Hochschulzugangsberechtigung hin (Heublein et al., 2017, S. 102; Schiefele, Streblow, & Brinkmann, 2007, S. 138). Allerdings scheint der Effekt hierbei schwächer auszufallen als bei den Studienleistungen (Robbins et al., 2004), da diese den Einfluss schulischer Leistungen auf den Studienabbruch i. d. R. gänzlich vermitteln (Voelkle & Sander, 2008, S. 145; Brandstätter, Grillich, & Farthofer, 2006, S. 128). So konnten Blüthmann et al. (2011, S. 120) auch nur einen geringen Effekt der Abiturdurchschnittsnote auf die Abbruchintention feststellen, während Georg (2008, S. 200) einen solchen Effekt gar nicht nachweisen konnte.

Vielmehr scheint es für den Studienerfolg Studierender u. a. auf die Art des absolvierten *vorhochschulischen Bildungswegs* anzukommen. Diesbezüglich wird angenommen, dass sich verschiedene Hochschulzugangswege „durch spezifische Formen und Qualitäten der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung“ (Heublein et al., 2017, S. 59) bzw. Lernumwelten auszeichnen, die sich wiederum auf die Kompetenzen, Integration oder das Selbstkonzept der Studierenden auswirken können (Müller & Schneider, 2013, S. 222). So finden sich u. a. Belege dafür, dass eine gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung mit einer geringeren Studienabbruchwahrscheinlichkeit einhergeht als eine nicht-gymnasiale Studienberechtigung (Heublein et al., 2017, S. 100; siehe Isleib & Woisch in diesem Band). Außerdem deutet sich an, dass Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (Heublein et al., 2017,

8 Diesbezüglich zeigen sich fachspezifische Unterschiede. Danach besteht die beste Vorhersagemöglichkeit für die Studienfächer Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (Trapmann et al., 2007, S. 24).

S. 101) sowie sogenannte nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Dahm & Kerst, 2016, S. 259) häufiger ihr Studium abbrechen. Zurückgeführt wird dies u. a. auf länger zurückliegende Schulzeiten beim nicht unmittelbaren Übergang an die Hochschule, ein höheres Alter und entsprechend veränderte außerhochschulische Lebensumstände (z. B. familiäre Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit) (Dahm & Kerst, 2016, S. 239) sowie eine „Divergenz von berufspraktischer und akademischer Lehr- und Lernkultur“ (Heublein et al., 2017, S. VI).⁹ Zusammen bieten sie sich an, die zwischen (eher theoretisch orientierten) Universitäten und (eher berufspraktisch ausgerichteten) Fachhochschulen bestehenden Unterschiede zu erklären (Müller & Schneider, 2013, S. 229–231). So zeigt sich, dass an Universitäten der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung vor dem Studium, im Vergleich zum direkten Übergang vom Gymnasium in ein Studium, mit einem höheren Studienabbruchrisiko einhergeht (Müller & Schneider, 2013, S. 229), wohingegen an Fachhochschulen ein derartiger Effekt nicht nachgewiesen werden kann (Müller & Schneider, 2013, S. 231). Zudem sind im Hinblick auf die Studienleistungen geringfügige Unterschiede je nach Bildungsweg zu beobachten, die in die gleiche Richtung weisen wie beim Studienabbruch (Dahm & Kerst, 2016, S. 233–335; Brändle & Lengfeld, 2015, S. 447).

2.2.2 Merkmale der Studiensituation

Mit Blick auf die Studiensituation kann zwischen studienbezogenen Merkmalen und außerhochschulischen Lebensumständen differenziert werden (Sarceletti & Müller, 2011). Studienbezogene Merkmale sind demnach zum einen individuell konnotiert, wenn sie sich auf das konkrete Handeln der Studierenden im Hinblick auf das Studium beziehen. Zum anderen können sie aber auch Rahmenbedingungen des Studiums widerspiegeln, die durch die Institution festgeschrieben werden. In beiden Fällen dominiert der unmittelbare Studienbezug. Dagegen umfassen außerhochschulische Lebensumstände Merkmale bzw. Lebensbedingungen, die nicht direkt mit dem Studium assoziiert sind, die Studiensituation aber dennoch maßgeblich mitbestimmen. Die verschiedenen Merkmale der Studiensituation hängen dabei teilweise selbst von den Studieneingangsvoraussetzungen ab und stehen gleichzeitig in einem permanenten Wechselspiel (Heublein et al., 2017, S. 13–15).

⁹ Dabei kann die fachliche Nähe zwischen Berufsausbildung und späterem Studienfach durchaus einen positiven Effekt auf den Studienerfolg entwickeln, da bei Studienbeginn bereits fachliche Grundlagen vorliegen und mutmaßlich eine höhere Fachidentifikation besteht (Heublein et al., 2017, S. 74).

Studienbezogene individuelle Merkmale

Als zentrale studienbezogene individuelle Einflussfaktoren für den Studienerfolg haben sich u. a. *allgemeine sowie akademische Selbstwirksamkeitserwartungen* erwiesen. Diesbezüglich spricht die Studienlage für einen Einfluss der akademischen Selbstwirksamkeit auf die Studiennoten (Heinze, 2018, S. 78–79, 178), die Studienzufriedenheit (DeWitz & Walsh, 2002, S. 315; Heinze, 2018, S. 169), die Abbruchintention (Fellenberg & Hannover, 2006, S. 393; Heinze, 2018, S. 173)¹⁰ sowie den tatsächlichen Studienabbruch (Robbins et al., 2004, S. 261), während für die allgemeine Selbstwirksamkeit bislang vor allem Effekte auf den Grad an Studienzufriedenheit nachgewiesen werden konnten (Heinze, 2018, S. 78–79; Spörer & Brunstein, 2005, S. 2). Danach sind die Studiennoten umso besser, die Studienzufriedenheit umso größer und das Studienabbruchrisiko bzw. die Abbruchintention umso geringer, je höher das individuelle Ausmaß akademischer bzw. allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen ausfällt.

Zusammen wirken sie sich auf (un-)mittelbarem Weg auf den Studienerfolg Studierender aus, da *Studienleistungen*, neben ihrem Status als Studienerfolgskriterium, gleichzeitig auch als Mediatorvariable fungieren, also ebenfalls (direkte) Effekte auf andere Studienerfolgsindikatoren entwickeln (vgl. Abschnitt 1). So gelten Leistungsprobleme als eine der Hauptursachen für einen Studienabbruch (Heublein & Wolter, 2011, S. 226) und lassen sich Effekte der subjektiv eingeschätzten Studienleistung auf das Studienabbruchrisiko (Heublein et al., 2017, S. 212–213) und auf die Studienzufriedenheit nachweisen (Blüthmann, 2012b, S. 276). Demnach sinkt das Studienabbruchrisiko und steigt die Studienzufriedenheit, je positiver die eigenen Studienleistungen eingeschätzt werden.

Außerdem liegen Befunde vor, wonach die Studienabbruchintention und das Studienabbruchrisiko – wie von Tinto (1975) postuliert (vgl. Abschnitt 2.1) – umso geringer ist, je stärker die *Integration* (Heublein et al. 2017, S. 214) der Studierenden bzw. ihre *Identifikation* mit dem Studium ausfällt (Georg, 2008, S. 203; Heublein et al., 2017, S. 214). Trotzdem wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die bisherigen Ergebnisse zum Einfluss der Integration für den Studienabbruch nicht eindeutig geklärt seien (Blüthmann et al., 2008, S. 413)). So bezeichnet etwa Buer (2011, S. 470) die Integration als das „Zusammenspiel von organisationalen Unterstützungsangeboten, informellen Lerngruppen der Studierenden selbst und aktiver Nachfrage

10 Diesbezüglich deuten die Analysen von Fellenberg und Hannover (2006, S. 393) außerdem auf fächerspezifische Unterschiede hin.

bzw. aktivem Aufbau solcher Netzwerke“ und hebt damit das Zusammenwirken individueller wie institutioneller Merkmale der Studiensituation hervor.¹¹

Studienbezogene institutionelle Merkmale

Zusammenhänge zwischen Studienerfolgsindikatoren und *institutionellen Aspekten des Studiums* konnten bis dato für verschiedene institutionelle Differenzierungskriterien nachgewiesen werden (Heublein et al., 2017; Georg & Bargel, 2012; Heublein & Wolter, 2011; Blüthmann et al., 2011; Georg, 2008; Pohlenz & Tinsner, 2004; Wittenberg & Rothe, 1999). So wurden etwa auf *Hochschulebene* u. a. Effekte des gewählten Studienfachs (Georg & Bargel, 2012; Georg, 2008; Georg, 2005; Gold, 1988, S. 113) sowie der Hochschulart (Heublein et al., 2017, S. XV) auf den Studienerfolg belegt. Danach zeigt sich z. B. eine höhere Abbruchquote an Universitäten als an Fachhochschulen (Heublein et al., 2017, S. XV). Allerdings ist hierbei u. a. die Rolle vorhochschulischer Bildungswege sowie der familiären Bildungsherkunft zu beachten: Werden diese Merkmale in multivariate Modelle einbezogen, lassen sich i. d. R. keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Abbruchwahrscheinlichkeit zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen identifizieren, was auf studentische Kompositionseffekte innerhalb beider Hochschularten hindeutet (Heublein et al., 2017, S. 99–103; Müller & Schneider, 2013, S. 232). Ferner unterliegen Noten – mutmaßlich infolge hochschul- und fachspezifischer Bewertungsmaßstäbe sowie Ausgestaltungen der Studiengänge – offensichtlich einer gewissen institutionellen Kontextabhängigkeit (Dahm & Kerst, 2016, S. 232; Wissenschaftsrat, 2012; Pohlenz & Tinsner, 2004, S. 111–114). So verweisen z. B. Dahm und Kerst (2016, S. 233) auf fachspezifische Muster in der Notenvergabe, wonach Studierende in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern schlechtere Notendurchschnitte erzielen als etwa Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer oder Fächer des Sozialwesens. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Masterabsolventen bessere Abschlussnoten erreichen als Bachelorabsolventen (Fabian, Hillmann, Trennt, & Briedis, 2016, S. 2; Wissenschaftsrat, 2012, S. 41) und dass die Wahrscheinlichkeit ein Studium abzubrechen, in den Anfangssemestern höher ist (Freyer, 2013, S. 5). Erklären lässt sich dies vermutlich zumindest in Teilen mit der selteneren Aufnahme eines Masterstudiums bei (zuvor) schlechteren Studienleistungen sowie mit größeren (Op-

11 Zum Beispiel lassen sich Effekte auf die Studienzufriedenheit für die mit dem „Lernprozess in Verbindung stehenden Variablen“ (Blüthmann, 2012b, S. 273) wie etwa dem Studienklima (z. B. Konkurrenz unter Studierenden, Leistungsdruck, Arbeitsatmosphäre in Lerngruppen) aufzeigen (Schwaiger, 2003; Wiers-Jenssen, Stensaker, & Grøgaard, 2002).

portunitäts-)Kosten bzw. einem geschmälernten Nutzen bei einem zeitlich eher später gelagerten Studienabbruch.

Außerhochschulische Lebensumstände

Neben den auf hochschulischer Seite angesiedelten unmittelbar studienbezogenen Einflussfaktoren existieren ebenfalls diverse Befunde zum Zusammenspiel *außerhochschulischer Lebensumstände* und dem Studienerfolg. So wird von verschiedener Seite auf die Bedeutung der *Studienfinanzierung* bzw. der Art dieser Finanzierung zur Sicherung des Lebensunterhalts und für das erfolgreiche Bestreiten eines Studiums hervorgehoben (Buer, 2011, S. 468–469; Heublein et al., 2017, S. 195–201; Meulemann, 1992). Im Fokus steht dabei die Bedeutung *studienbegleitender Erwerbstätigkeit(en)* für den Studienabbruch (Buer, 2011, S. 469; Heublein et al., 2017). Danach ist nicht allein der Fakt, dass einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird, relevant – dies stellt keine Besonderheit im studentischen Alltag dar, sondern ist der Regelfall (Middendorff et al., 2017a, S. 60).¹² Vielmehr stehen Umfang und Studienfachaffinität der Erwerbstätigkeit im Vordergrund der Betrachtungen (Heublein et al. 2017, 190–191; Blüthmann, 2012b, S. 291–293; Sarcletti & Müller, 2011, S. 243). So konnte belegt werden, dass eine fachaffine und (mit weniger als zehn Stunden) zeitlich limitierte Erwerbstätigkeit den Studienerfolg (sehr) positiv beeinflusst (Heublein et al., 2017, S. 216),¹³ wohingegen sich ein hohes Ausmaß an studienbegleitender Erwerbstätigkeit, vor allem wenn diese keinen studienbezogenen Arbeitsinhalt aufweist, negativ auf die Studienleistungen sowie die Studienzufriedenheit auswirkt und mit einem höheren Abbruchrisiko einhergeht (Brandstätter & Farthofer, 2003, S. 134).¹⁴

Entsprechend zeigt sich *vice versa* auch, dass das *individuelle Zeitbudget* der Studierenden für das Studium bzw. Selbststudium in positivem Zusammenhang mit dem Studienertrag steht (Georg & Bargel, 2012) und dass hinsichtlich der *Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen*, wie der Betreuung von Kindern oder Angehörigen, ein indirekter, u. a. über die zeitlichen Ressourcen oder Lernschwierigkeiten ver-

12 So identifizieren Heublein et al. (2017, S. 195) zwar einen deutlichen Unterschied im Studienabbruchrisiko, je nachdem ob die Studierenden von ihren Eltern finanziell unterstützt werden oder nicht (Absolventen: 80 % vs. Abbrecher 65 %), jedoch fällt dieser mit Blick auf eine Erwerbstätigkeit genauso hoch aus (Absolventen: 80 % vs. Abbrecher 63 %).

13 Jedenfalls gilt dies im direkten Vergleich zu anderen Konfigurations- bzw. Kombinationsmöglichkeiten der beiden Merkmale „Umfang“ und „fachliche Nähe mit dem Studium“.

14 Letzteres hängt neben der Frage, inwieweit die individuellen finanziellen Mittel ausreichen auch davon ab, ob die eigene Studienfinanzierung als sicher empfunden wird (Heublein et al., 2017, S. 198), wobei dies wiederum in Zusammenhang mit der in Anspruch genommenen Finanzierungsquelle steht.

mittelter negativer Effekt auf den Studienerfolg nachzuweisen ist (Blüthmann et al., 2011, S. 120; Sarcletti & Müller, 2011, S. 243).

Abgesehen davon deutet die derzeitige Befundlage zudem darauf hin, dass sich der *physische wie psychische Gesundheitszustand* der Studierenden (in-)direkt auf die Studienzufriedenheit sowie die Studienabbruchintention auswirkt (Blüthmann, 2012b, S. 294; Blüthmann et al., 2011, S. 122).

2.3 Zielsetzungen

Wie die Ausführungen in Abschnitt 2.2 zeigen, liegen bereits zahlreiche Untersuchungen vor, die sich jeweils mit unterschiedlichen distalen und/oder proximalen Einflussfaktoren des Studienerfolgs im Studienverlauf beschäftigen. In der Regel werden dabei die erreichten Studienleistungen, der tatsächliche Studienabbruch und z. T. auch die Abbruchintention als Zielvariablen in den Blick genommen, wohingegen nur wenige empirische Studien zur hier ebenfalls betrachteten subjektiven Bewertung der Studienleistungen existieren. Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, (1) die Einflussfaktoren der subjektiv bewerteten Studienleistungen in Relation zu den Determinanten der erreichten Studienleistungen sowie der Abbruchintention näher zu beleuchten. Dazu sollen (2) verschiedene Studieneingangsvoraussetzungen und Merkmale der Studiensituation, die sich in bisherigen Studien als relevant herausgestellt haben, in einem multikausalen (Pfad-)Modell als mögliche Prädiktoren berücksichtigt und so soll explorativ untersucht werden, welche proximalen Faktoren bei gegenseitiger Kontrolle jeweils ausschlaggebend für den Studienerfolg sind. Damit wird ebenfalls der eingangs bereits erwähnten Tatsache Rechnung getragen, dass die empirische Umsetzung (auf theoretischer Ebene formulierter) interdisziplinärer sowie multikausaler Analysemodelle zur Spezifikation und Erklärung von Studienerfolg nach wie vor ein Desiderat der Hochschulforschung repräsentiert (Klein & Stocké, 2016, S. 344). So ist u. a. offen, welche Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen zwischen den verschiedenen Studienerfolgskriterien (potenziell) bestehen, weshalb diese im vorliegenden Beitrag (3) nicht, wie zuweilen üblich, ausschließlich als endogene Endpunkte der Analyse betrachtet werden. Vielmehr wird gemäß einer zeitlich implizierten Kausalität angenommen, dass sich die erreichten Studienleistungen auf die subjektive Bewertung der Studienleistungen auswirken und diese wiederum die Abbruchintention beeinflusst: je besser die erreichten Studienleistungen, desto höher sollte die subjektive Bewertung der Studienleistungen und desto niedriger sollte in der Folge die Abbruchintention sein.

Die präsentierten empirischen Analysen, insbesondere aber die zwischen den vielfältigen exogenen Variablen sowie den intervenierenden bzw. endogenen Studien-erfolgsmerkmalen spezifizierten Pfade, sind dabei als exploratives Modell im Sinne eines *Proof of Concept* einzuordnen, die nur einen ersten Schritt darstellen und vertiefende Folgeanalysen erfordern (vgl. Abschnitte 4 und 5).

3 Datengrundlage, Methodik und Operationalisierung

Anknüpfend an die formulierten Zielsetzungen, ist es Gegenstand des vorliegenden Abschnitts, zunächst einen kurzen Einblick in die diesem Artikel zugrunde liegende Datenbasis zu geben (Abschnitt 3.1), das methodische Vorgehen zu erläutern (Abschnitt 3.2) sowie eine Beschreibung der verwendeten Erhebungsinstrumente zu liefern (Abschnitt 3.3).

3.1 Daten

Zur Prüfung der formulierten Fragestellung (vgl. Abschnitt 2.3) werden Daten der 21. Sozialerhebung verwendet (Middendorff et al., 2017a). Hierbei handelt es sich um eine bundesweit repräsentative Trendbefragung, die alle drei bis vier Jahre durchgeführt wird und thematisch die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland in den Blick nimmt.

Zur Grundgesamtheit der 21. Sozialerhebung zählen dabei alle Studierenden, die im Sommersemester 2016 gemäß dem Berichtskreis des Statistischen Bundesamtes an einer staatlichen oder staatlich anerkannten deutschen Hochschule immatrikuliert waren ($N=371$ Hochschulen). Ausnahmen bilden lediglich Studierende der Verwaltungsfachhochschulen und der Universitäten der Bundeswehr sowie Gasthörer, beurlaubte, Fern- und Promotionsstudierende (Middendorff et al., 2017a, S. 9). Sie gehören traditionell nicht zur Grundgesamtheit der Sozialerhebung und sind daher auch nicht Bestandteil der hier zugrunde gelegten Stichprobe. Diese beinhaltet Angaben von 55.219 deutschen und bildungsinländischen Studierenden (an $n=248$ Hochschulen).¹⁵

¹⁵ Bildungsausländische Studierende haben im Rahmen der 21. Sozialerhebung einen eigenen, auf ihre spezifische Situation zugeschnittenen Fragebogen erhalten und sind somit nicht Bestandteil des hier verwendeten Analysedatensatzes.

Insgesamt zeichnet sich die Befragung damit durch eine große bundesweite Stichprobe von Studierenden verschiedener Hochschulen sowie Fach- und Hochschulsemester aus, was sie von einem Großteil der bisherigen Studien zum Thema Studienerfolg positiv unterscheidet (Heublein & Wolter, 2011, S. 228; Klein & Stocké, 2016, S. 343–344). Auch weist sie ein sehr breites Themenspektrum auf und ermöglicht damit die Prüfung eines multidisziplinären sowie -kausalen Modells zur Erklärung des Studienerfolgs Studierender (vgl. Abschnitt 1).

3.2 Methodik und Umgang mit fehlenden Werten

Die empirische Analyse erfolgt anhand eines Pfadmodells,¹⁶ welches die simultane Überprüfung eines hypothetischen Theoriemodells und seiner diversen Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen in einem Analysemodell erlaubt (Reinecke, 2014, S. 5–9) und dadurch gleichzeitig die Möglichkeit der Effektzerlegung bzw. Berechnung totaler Effekte bietet (Reinecke, 2014, S. 190).

Die Schätzung des Modells erfolgt dabei mittels einer *Maximum-Likelihood*-Schätzung, genauer gesagt anhand des *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Schätzers (FIML). Bei dieser Schätzmethode werden die Funktionswerte der *Likelihood*-Funktion für jeden Fall anhand jener Daten berechnet, die für diesen Fall vorhanden sind, und durch Aufsummieren der individuellen Funktionswerte ein Gesamtfunktionswert bestimmt (Reinecke, 2014, S. 241–243). Dadurch ist es auch im Falle unvollständiger Daten möglich, eine Modellschätzung vorzunehmen.¹⁷ Hierbei wird davon ausgegangen, dass der Ausfall zwar nicht komplett zufällig ist, aber durch die im Modell enthaltenen Variablen erklärt werden kann (*Missing at Random*; Rubin 1976). Schließlich geht ein Großteil der im verwendeten Datensatz fehlenden Werte auf Filterführungen und/oder Fragebogensplits zurück, wobei anzumerken ist, dass stets Angaben von mindestens 50 Prozent der Befragten vorhanden sind. Insofern ist insgesamt von validen Daten zum Studienerfolg sowie zu den verschiedenen angenommenen Einflussfaktoren auszugehen, wie auch die nachfolgende Beschreibung der Operationalisierung zeigt.

16 Pfadmodelle sind als Unterform von Strukturgleichungsmodellen zu betrachten und können daher auch so bezeichnet werden. Schließlich müssen Strukturgleichungsmodelle nicht zwingend eine (latente) Messebene beinhalten, allerdings impliziert der Begriff *Pfadmodell* deutlicher, dass die Modellbildung ausschließlich auf manifester Ebene erfolgt. Im Folgenden wird daher der Begriff *Pfadmodell* beibehalten.

17 So zeigt der aktuelle Forschungsstand zum Umgang mit fehlenden Werten in multivariaten Modellen, dass der *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Schätzer bezüglich der Ergebnisse äquivalent oder gar überlegen zur Verwendung von datenbasierten Verfahren wie der multiplen Imputation ist (Shin, Davidson, & Long, 2017; Larsen, 2011; Collins, Schafer, & Kam, 2001).

3.3 Operationalisierung

Nachfolgend wird die für die Analysen des vorliegenden Beitrags zugrunde gelegte Operationalisierung dargestellt. Angefangen wird dabei mit der Beschreibung der abhängigen Variablen zum Studienerfolg (Abschnitt 3.3.1), ehe – der Ordnungs- bzw. Merkmalsstruktur aus Abschnitt 2.2 folgend – die in die Analyse einbezogenen Studieneingangsvoraussetzungen (Abschnitt 3.3.2) sowie Merkmale der Studiensituation (Abschnitte 3.3.3, 3.3.4) erläutert werden. Gemeinsam bilden sie das Portfolio erklärender Variablen ab, wobei jedoch ausschließlich die Indikatoren dargestellt werden, die sich im Rahmen der Analysen als für den Studienerfolg signifikante bzw. substantielle Prädiktoren herausgestellt haben.

3.3.1 Abhängige und intervenierende Variablen: Studienerfolg

Studienleistungen

Wie die Studienleistungen der Studierenden in ihrem aktuellen Studiengang jeweils ausfallen, wurde anhand einer halboffenen Frage erhoben. Danach konnten die Studierenden entweder (1) ihren bisherigen Notendurchschnitt (von 1,0 bis 4,0) in ein offenes Textfeld eintragen oder aber sie hatten die Möglichkeit, sich einer der beiden Antwortoptionen (2) „Ich habe bisher keine Noten erhalten. / In meinem Studium gibt es keine Noten.“ oder (3) „weiß ich nicht“ zuzuordnen. Im Rahmen der Analysen werden dann lediglich die offenen Notenangaben der Studierenden berücksichtigt (n=43.167).¹⁸

Zufriedenheit mit den Studienleistungen

Bezüglich der Frage, wie zufrieden die Studierenden mit ihren bisher erbrachten Studienleistungen in ihrem aktuellen Studium sind, konnten sich die Studierenden auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen (1) „sehr unzufrieden“ und (5) „sehr zufrieden“ verorten (n=55.072).

18 Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die (selbstberichteten) Studiennoten, angesichts fach- sowie hochschulspezifischer Bewertungsmaßstäbe und Traditionen, durchaus mit Verzerrungen einhergehen können und vor dem Hintergrund einer fehlenden Standardisierung in ihrer Validität und Interpretierbarkeit zumindest eingeschränkt sind (Dahm & Kerst, 2016, S. 232). Danach ist es unsicher, inwieweit hier berichtete Notenunterschiede (vgl. Abschnitt 4) faktisch ausschließlich differente Studienleistungen abbilden, trotzdem bieten sie einen Anhaltspunkt dafür, ob die Studierenden „in der Lage sind, die spezifischen Leistungsstandards ihres jeweiligen Studienfachs an ihrer jeweiligen Hochschule zu erfüllen“ (Dahm & Kerst, 2016, S. 232). Insofern werden sie im vorliegenden Beitrag als Studienerfolgskriterium herangezogen.

Studienabbruchintention

Die Studienabbruchintention wurde erhoben, indem die Studierenden danach gefragt wurden, ob sie zurzeit beabsichtigen, ihr aktuelles Studium abzubrechen. Diesbezüglich hatten sie die Möglichkeit auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen (1) „nein, auf keinen Fall“ und (5) „ja, auf jeden Fall“ zu antworten ($n = 55.133$).¹⁹

3.3.2 Unabhängige Variablen: Studieneingangsvoraussetzungen

Art der Studienberechtigung

Welche Studienberechtigung die Studierenden bei ihrer Erstimmatrikulation besaßen, wurde auf Basis von insgesamt fünf Antwortoptionen erhoben – (1) „allgemeine Hochschulreife“, (2) „fachgebundene Hochschulreife“, (3) „Fachhochschulreife“, (4) „berufliche Qualifikation“, (5) „andere Studienberechtigung“ –, wobei die letzte, inhaltlich nicht weiter spezifizierte Kategorie, in den Analysen nicht berücksichtigt wird ($n = 54.462$).

Durchschnittsnote der Studienberechtigung

Die Durchschnittsnote der Studienberechtigung wurde anhand einer halboffenen Frage erhoben. Danach konnten die Studierenden entweder (1) den Notendurchschnitt ihrer Studienberechtigung (von 1,0 bis 4,0) in ein offenes Textfeld eintragen oder aber sie hatten die Möglichkeit, sich einer der beiden Antwortoptionen (2) „Ich habe keine Noten erhalten.“ und (3) „weiß ich nicht“ zuzuordnen. Im Rahmen der Analysen werden dann lediglich die offenen Notenangaben berücksichtigt ($n = 51.692$).

Big-Five (Gewissenhaftigkeit)

Zur Messung des Persönlichkeitszuges der Gewissenhaftigkeit wird in den Analysen des vorliegenden Beitrags das *Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)* von Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein und Kovaleva (2012) herangezogen. Es bildet die fünf abstrakten Persönlichkeitsdimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit ab, wobei nachfolgend lediglich auf den Faktor Gewissenhaftigkeit Bezug genommen wird. Dieser hat sich im Rahmen der empirischen Schul-

19 Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass Studienabbruch von den Befragten synonym zu einem Fach- und/oder Hochschulwechsel bzw. einer (längeren) Studienunterbrechung interpretiert wurde (Blüthmann, 2012a, S. 21–23), gleichwohl der mit 3,4 Prozent geringe Anteil an Personen mit hoher Abbruchneigung (Kategorien 4 und 5 auf der Skala) dies nicht vermuten lässt.

und Hochschulforschung als besonders erfolgs- und leistungsrelevant herausgestellt (Heinze, 2018, S. 73–74; vgl. Abschnitt 2.2.1),²⁰ gleichwohl die Big-Five insgesamt „als das etablierteste und am weitgehendsten akzeptierte Modell der Persönlichkeit [gelten]. Heutzutage ist es das Referenzmodell für Persönlichkeitsbeschreibung schlechthin“ (Rammstedt et al., 2012, S. 7). Allerdings erweist es sich in seiner empirischen Abbildung dabei insofern oft als problematisch, als seine Messinstrumente häufig zu lang sind, um sie in den Untersuchungskontexten der empirischen Hochschulforschung einsetzen zu können. Schließlich unterliegen diese zeitlichen wie monetären Restriktionen, denen der *Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)* Rechnung trägt. So sollten die Studierenden lediglich für jeweils zwei Items pro Big-Five-Dimension angeben, inwieweit die getroffenen Aussagen auf sie zutreffen. Dazu konnten sie sich auf einer jeweils fünfstufigen Antwortskala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“ verorten. Anschließend wurden die jeweiligen Itempaare zu einem Summenindex aufaddiert, sofern für beide Items (Big-Five Gewissenhaftigkeit: „Ich erledige Aufgaben gründlich.“ und „Ich bin bequem, neige zur Faulheit.“) gültige Angaben vorliegen (n = 25.657).

Allgemeines Selbstwertgefühl

Zur Erfassung des allgemeinen Selbstwertgefühls wird in den Analysen des vorliegenden Beitrags auf die Selbstwertskala von Rosenberg (1965) in der deutschen revidierten Fassung nach Collani und Herzberg (2003) zurückgegriffen. Das allgemeine Selbstwertgefühl ist danach als relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft und zentrale Komponente der Lebenszufriedenheit zu sehen, die eine subjektive Bewertungsdisposition, nämlich die Einstellung zu sich selbst bzw. zur eigenen Persönlichkeit, widerspiegelt (Neyer & Asendorpf, 2017, S. 215–218). Insofern sollten die Studierenden anhand einer jeweils fünfstufigen Skala – von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“ – angeben, inwieweit die einzelnen Aussagen der Selbstwertskala (vgl. Tab. 1) auf sie zutreffen.²¹

20 Außerdem üben die übrigen vier Faktoren (Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus, Offenheit) keinen direkten signifikanten und/oder substanziellen Effekt auf eines der drei zentralen Studienerfolgskriterien aus (vgl. Abschnitt 4).

21 In der englischen Version von Rosenberg (1965) sowie deren deutschsprachigen Adaption durch Collani und Herzberg (2003) wird hingegen eine vierstufige Antwortskala vorgegeben.

Tabelle 1:**Allgemeines Selbstwertgefühl – Reliabilitätsanalysen**

| | r_{it} | λ |
|--|--------------------------|-----------|
| Alles in allem bin ich mit mir zufrieden. | .723 | .774 |
| Hin und wieder denke ich, dass ich nichts tauge. | .699 | .738 |
| Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. | .572 | .623 |
| Ich kann vieles genauso gut, wie die meisten anderen Menschen auch. | .457 | .500 |
| Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. | .668 | .701 |
| Von Zeit zu Zeit fühle ich mich richtig nutzlos. | .681 | .721 |
| Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. | .629 | .679 |
| Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben | .641 | .676 |
| Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst. | .759 | .812 |
| $n = 24.599$ | Cronbachs $\alpha = .89$ | |

r_{it} = Trennschärfe; λ = Faktorladungen konfirmatorisches Messmodell; n = Stichprobengröße.

Dass die verschiedenen Items das Selbstwertgefühl der jeweiligen Studierenden dabei reliabel messen, zeigen die Befunde der konfirmatorischen²² Faktorenanalyse.²³ Danach laden die Items auf den extrahierten Faktor ausreichend hoch (.500 bis .812) und auch die Maße interner Konsistenz fallen sehr gut aus (Cronbachs $\alpha = .89$).²⁴ Entsprechend werden die einzelnen Variablen zu einem Index aufsummiert, sofern für mindestens fünf Items gültige Angaben vorliegen.

22 Im konfirmatorischen Faktorenmodell werden anhand theoretischer Vorüberlegungen Indikatoritems einer konkreten Dimension zugeordnet (Aichholzer, 2017, S. 82), weswegen – empirisch gesehen – Faktorladungen auf anderen Dimensionen i. d. R. auf den Wert Null fixiert oder in dem faktoranalytischen Modell unberücksichtigt bleiben (Aichholzer, 2017, S. 85). Dadurch muss es von der explorativen Faktorenanalyse unterschieden werden, welche ohne theoretische Vorannahmen latente Dimensionen bezüglich einer Anzahl von Indikatoritems zu identifizieren sucht (Reinecke, 2014, S. 137).

23 Zur Gewinnung der Faktoren wurde eine Hauptachsen-Extraktion verwendet (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 1996, S. 222–223; Bühner, 2006, S. 196)

24 Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata in der Version 15.0 durchgeführt.

3.3.3 Unabhängige Variablen: studienbezogene individuelle Merkmale der Studiensituation

Soziale Integration (Lehrende)

Ausgehend von der Überlegung, dass es den Studienerfolg entscheidend beeinflussen kann, wie gut man unter Studierenden und Lehrenden integriert ist (vgl. Abschnitt 2.1), also ob man z. B. im Studium persönliche sowie fachliche Anerkennung erfährt oder sich in unterschiedlichen Zusammenhängen beteiligt bzw. beteiligt wird (Tinto, 1975), wurden die Studierenden gebeten, Auskunft zum Grad sozialer Integration zu geben. Konkret wird dabei an Dahm, Lauterbach und Hahn (2016) angeschlossen, die auf Grundlage von NEPS-Daten zur *Student-Faculty-Integration* sowie in Anlehnung an Tinto (1975), Baker und Siryk (1984), Wosnitza (2007) sowie Hertel, Hochweber, Steinert und Klieme (2010) vier Items zur Messung der sozialen Integration mit Lehrendenbezug vorschlagen.²⁵ Diese fokussieren vor allem auf den qualitativen Aspekt sozialer Integration. So wurden die Studierenden gebeten, anzugeben, wie sehr die in Tabelle 2 aufgeführten Aussagen auf sie und ihr Studium zutreffen. Verorteten konnten sich die Studierenden dabei auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“.²⁶

Tabelle 2:
Soziale Integration (Lehrende) – Reliabilitätsanalysen

| | r_{it} | λ |
|--|--------------------------|-----------|
| Ich fühle mich von den Lehrenden anerkannt. | .761 | .818 |
| Mit den Lehrenden meines Studiengangs komme ich gut zurecht. | .701 | .757 |
| Die meisten Lehrenden behandeln mich fair. | .673 | .731 |
| Die Lehrenden interessieren sich für das, was ich zu sagen habe. | .708 | .767 |
| n = 27.106 | Cronbachs α = .86 | |

r_{it} = Trennschärfe; λ = Faktorladungen konfirmatorisches Messmodell; n = Stichprobengröße.

25 Darüber hinaus setzen sie eine von Schiefele, Moschner und Husstegge (2002) entwickelte Kurzskala zur Messung des Grades sozialer Integration unter Kommiliton*innen ein (Dahm et al., 2016, S. 318), die auch für den vorliegenden Beitrag zur Verfügung steht, in den nachfolgenden Analysen jedoch keinen direkten signifikanten bzw. substanziellen Effekt auf eines der drei Studien-
erfolgskriterien entwickelt und daher an dieser Stelle nicht weiter beschrieben wird (vgl. Abschnitt 4).
26 Bei Dahm et al. (2016, S. 318) waren hingegen nur vier Antwortkategorien vorgegeben.

Die Items wurden einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen, mit dem Ergebnis, dass die verschiedenen Indikatoren das latente Konstrukt der sozialen Integration mit Lehrendenbezug zuverlässig abbilden. Es wird ein Faktor extrahiert, auf den die einzelnen Items jeweils hoch laden (.731 bis .818) und auch die Kennziffern interner Konsistenz sind als sehr gut zu bezeichnen (Cronbachs $\alpha = .86$). Entsprechend werden die einzelnen Variablen zu einem Index aufsummiert, sofern für mindestens die Hälfte der Items gültige Angaben vorliegen.

Akademische Passung

An der Hochschule und im Studium *anzukommen*, zählt zu einer der zentralen Herausforderungen eines Studiums und kann ebenfalls maßgeblich zum Studienerfolg beitragen (vgl. Abschnitt 2.1). Entsprechend wurden Items entwickelt, welche die akademische Passung der Studierenden zu Hochschule und Studium abbilden sollen. Inhaltlich knüpfen diese an Überlegungen Bourdieus (1982) zur kulturellen Passung sowie an Überlegungen Tintos (1975) zur akademischen Integration an. Auch ergeben sich Überschneidungen zur Messung des *Affective Involvement*, laut Dahm et al. (2016, S. 317–318) eine Sub-Facette des *Academic Commitment* bzw. der *Academic Integration*. So sollten die Studierenden angeben, wie sehr die in Tabelle 3 aufgeführten Aussagen auf sie zutreffen. Antworten konnten die Studierenden auf einer fünfstufigen Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“, wobei die Angaben zu den verschiedenen Items hinsichtlich ihrer Reliabilität untersucht wurden. Das Ergebnis ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3:
Akademische Passung – Reliabilitätsanalysen

| | r_{it} | λ |
|---|--------------------------|-----------|
| Alles in allem bin ich gerne Student*in. | .630 | .708 |
| Die studentische Welt ist mir fremd. | .518 | .578 |
| Die Hochschule ist genau der richtige Platz für mich. | .665 | .746 |
| An der Hochschule fühle ich mich verloren. | .602 | .659 |
| Ich kann mein Studium gut bewältigen. | .525 | .584 |
| Im Grunde genommen ist mein Studium nichts für mich. | .533 | .589 |
| n = 24.808 | Cronbachs $\alpha = .82$ | |

r_{it} = Trennschärfe; λ = Faktorladungen konfirmatorisches Messmodell; n = Stichprobengröße.

Danach sprechen sowohl die konfirmatorischen Faktorladungen (.578 bis .746) wie auch die interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .82$) für eine kohärente Operationalisierung und Messung der akademischen Passung, sodass ein Summenindex gebildet wird, wenn für mindestens die Hälfte der Variablen gültige Angaben vorliegen.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Self-Efficacy (Bandura, 1977), also die „persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein im täglichen Leben mit Schwierigkeiten und Barrieren zurechtzukommen und kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006, S. 26), ist als eine über Situationen und Handlungsfelder generalisierte Kompetenzerwartung zu sehen (Bandura, 2006), die ebenso für den Studienerfolg in seinen verschiedenen Facetten von Bedeutung sein kann (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2.2). Entsprechend wurden die Studierenden gebeten, anhand einer jeweils fünfstufigen Skala – (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“ – anzugeben, inwieweit die einzelnen Aussagen der von Beierlein, Kovaleva, Kemper und Rammstedt (2012) entwickelten *Allgemeinen-Selbstwirksamkeit-Kurzskala (ASKU)* (vgl. Tab. 4) auf sie zutreffen.

Tabelle 4:
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung – Reliabilitätsanalysen

| | r_{it} | λ |
|--|--------------------------|-----------|
| In schwierigen Situationen, kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen. | .732 | .792 |
| Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern. | .711 | .769 |
| Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen. | .733 | .794 |
| $n = 25.809$ | Cronbachs $\alpha = .85$ | |

r_{it} = Trennschärfe; λ = Faktorladungen konfirmatorisches Messmodell; n = Stichprobengröße.

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen implizieren eine sehr gute Abbildung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung durch die einzelnen Frageitems: Sowohl die konfirmatorischen Faktorladungen (.769 bis .794) als auch die interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .85$) weisen sehr gute Werte auf. Daher wird ein Summenindex gebildet, vorausgesetzt für mindestens zwei von drei Items liegen gültige Angaben vor.

3.3.4 Unabhängige Variablen: studienbezogene institutionelle Merkmale der Studiensituation

Hochschultyp

Der Hochschultyp wurde auf Grundlage der Angabe zu der im Sommersemester 2016 jeweils besuchten Hochschule der Studierenden bestimmt. Danach wurden insgesamt fünf Hochschultypen gebildet ((1) Universität/technische Universität, (2) pädagogische Hochschule, (3) Musik-/Kunsthochschule, (4) theologische Hochschule und (5) Fachhochschule), die in den Analysen zu zwei Kategorien subsumiert wurden: 1 = Universitäten (Kategorien (1) bis (4)); 2 = Fachhochschulen (Kategorie (5)) (n = 54.999).

Studienfach

Zur Erfassung des Studienfachs (bzw. Haupt-/Kernfach, erstes Unterrichtsfach) konnten die Studierenden ihr derzeitiges (erstes) Studienfach aus einer der amtlichen Statistik angelehnten Fächerliste auswählen.²⁷ Anschließend wurden die Angaben zu insgesamt sechs Fächergruppen aggregiert:²⁸ 1 = Ingenieurwissenschaften; 2 = Sprach- und Kulturwissenschaften; 3 = Mathematik/Naturwissenschaften; 4 = Medizin/Gesundheitswissenschaften; 5 = Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; 6 = Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik (n = 54.998).

Angestrebter Hochschulabschluss

Die Art des angestrebten Hochschulabschlusses wurde anhand von insgesamt 13 Antwortoptionen abgefragt²⁹ und für die Analysen zu fünf Kategorien zusammengefasst: 1 = Bachelor (ohne Lehramt) (Kategorie (1)); 2 = Master (ohne Lehramt) (Kategorie (3)); 3 = Lehramt (Kategorien (2), (4) und (6)); 4 = Staatsexamen (ohne Lehramt) (Kategorie (5)); 5 = traditioneller Abschluss (Kategorien (7) bis (10)) (n = 54.927).

27 Für den Fall, dass das Fach nicht im Wortlaut aufgeführt sein sollte, sollte die dem Fach am nächsten kommende Bezeichnung ausgewählt werden und für den Fall, dass zwei gleichberechtigte Fächer studiert werden, Angaben für das wichtigere Studienfach gemacht werden.

28 Für eine ausführlichere Darstellung der Zuordnung der hier verwendeten Fächergruppen, insbesondere im Vergleich zur amtlichen Statistik, siehe Middendorff et al. (2017b, S. 13).

29 (1) Bachelor (nicht Lehramt), (2) Bachelor mit dem Ziel Lehramt, (3) Master (nicht Lehramt), (4) Master mit dem Ziel Lehramt, (5) Staatsexamen (nicht Lehramt), (6) Staatsexamen mit dem Ziel Lehramt, (7) Diplom einer Fachhochschule, (8) Diplom einer Universität/Kunsthochschule o. Ä., (9) Magister, (10) kirchliche Prüfung, (11) Promotion, (12) anderen Abschluss (inkl. Abschluss im Ausland), (13) keinen Abschluss

Fachsemesterzahl

Um die Anzahl an Fachsemestern zu erheben, war es den Studierenden möglich, die Semesteranzahl in ihrem derzeitigen Studiengang anhand eines Drop-Down-Menüs auszuwählen. Im Zuge der Datensatzerstellung wurden die Angaben dann folgendermaßen aggregiert: 1 = 1. + 2. Semester; 2 = 3. + 4. Semester; 3 = 5. + 6. Semester; 4 = 7. + 8. Semester; 5 = 9. + 10. Semester; 6 = 11. + 12. Semester; 7 = 13. + 14. Semester; 8 = 15. Semester oder höher ($n = 54.743$).

4 Ergebnisse

Anknüpfend an die formulierten Zielvorstellungen einer multikausalen Erklärung von Studienerfolg unter Einbeziehung subjektiver wie objektiver Studienerfolgsindikatoren und deren spezifischer Wirkungsstruktur (vgl. Abschnitt 2.3) wird nachfolgend mit den in Abschnitt 3.3 dargestellten Variablen ein lineares Pfadmodell spezifiziert. Das Ziel besteht dabei in der Modellierung *proximaler* Einflüsse auf die drei bereits bekannten Studienerfolgsindikatoren der *Durchschnittsnote*, der *Zufriedenheit mit den persönlichen Studienleistungen* und der *Abbruchintention*. Daher sowie vor dem Hintergrund im Querschnitt nicht (genauer) zu spezifizierender zeitlicher Kausalitäten der exogenen Variablen konzentriert sich die Modellbildung auch ausschließlich auf jene Prädiktoren, die (substanzielle) direkte Effekte aufweisen. *Distale* Faktoren, deren Effekte vor allem über die proximalen Faktoren vermittelt werden, bleiben hingegen an dieser Stelle unberücksichtigt.³⁰ Jedoch werden im Rahmen der Modellspezifikation zur Erklärung der Studienerfolgsindikatoren neben den direkten auch indirekte sowie totale Effekte der proximalen Faktoren berechnet. Die bedeutsamen direkten Effekte³¹

30 Dies gilt auch für zeitlich (relativ) stabile Faktoren wie das Geschlecht, die Bildungsherkunft oder den Migrationshintergrund. Allerdings deuten erste explorative Befunde u. a. darauf hin, dass die Bildungsherkunft und das Geschlecht vor allem die Studieneingangsvoraussetzungen beeinflussen. Demnach fällt die Note der Studienrichtung umso besser aus, je höher die Bildungsherkunft ist und weisen Frauen bessere vorhochschulische Durchschnittsnoten sowie ein höheres Maß an Gewissenhaftigkeit auf als Männer. Insofern erscheinen weitere Forschungsbemühungen zum indirekten Einfluss distaler Prädiktoren auf objektive wie subjektive Studienerfolgsindikatoren durchaus lohnend, vorausgesetzt sie können auf eine entsprechende Datenbasis zurückgreifen (vgl. Abschnitt 5.2).

31 Aufgrund der Größe der verwendeten Stichprobe weisen in dem Pfadmodell eine Vielzahl von Indikatoren statistisch signifikante (in-)direkte bzw. totale Effekte auf die drei Studienerfolgsindikatoren auf. Da die Einschätzung, ob ein Indikator einen substanziellen und damit relevanten Effekt besitzt jedoch von der Effektstärke abgeleitet werden sollte, werden in Abbildung 1 nur die in diesem Sinne relevanten Effekte ($\geq .100$; Cohen, 1988) dargestellt. Dagegen werden im Anhang (vgl. Tab. A1) alle signifikanten Effekte des Pfadmodells aufgeführt.

(Abschnitt 4.1) der jeweiligen Variablen sind dabei in Abbildung 1 dargestellt.³² Die indirekten und totalen Effekte auf die abhängigen Variablen (Abschnitt 4.2), finden sich hingegen im Anhang (vgl. Tab. A2 und A3).

4.1 Direkte Effekte

Im Hinblick auf die bisher erzielten Studienleistungen (Durchschnittsnote) der Studierenden ist festzustellen, dass fast alle in dem Modell betrachteten exogenen Variablen einen direkten Einfluss ausüben.³³ Insbesondere die voruniversitäre Bildung (als zentrales Merkmal der Studieneingangsvoraussetzungen) ist hierbei von Relevanz. Diesbezüglich zeigt sich der deutliche und bereits vielfach nachgewiesene Befund (vgl. Abschnitt 2.2.1) einer hohen prognostischen Bedeutung der Note der Studienberechtigung für die späteren Studienleistungen. Demnach fällt mit steigender und damit schlechterer Durchschnittsnote der erworbenen Studienberechtigung auch die Durchschnittsnote im Studium schlechter aus ($\beta = -.275$). Außerdem bestätigt sich der leistungsfördernde Effekt persönlichkeitspsychologischer Faktoren, in diesem Fall der Dimension Gewissenhaftigkeit. Sie erweist sich ebenfalls als bedeutsamer Prädiktor in unserem Modell ($\beta = -.137$), wonach sich ein höheres Maß an Gewissenhaftigkeit in einer besseren Durchschnittsnote niederschlägt, so wie es sich bereits in früheren Forschungsarbeiten abgezeichnet hat (vgl. Abschnitt 2.2.1). Diese ließen auch vermuten, dass das Ausmaß sozialer Integration und akademischer

32 Abgebildet wird dabei das finale Pfadmodell, d. h. in ihm sind nicht mehr alle hypothetisch möglichen Pfade enthalten. Stattdessen wurden, dem Prinzip der *sequential backward elimination* (SBE) entsprechend, sukzessiv immer diejenigen Pfade bzw. Variablen mit dem höchsten *p*-Wert entfernt (Draper & Smith, 1981, S. 305–306). Konkret handelt es sich hierbei um folgende Studieneingangsvoraussetzungen und (individuellen sowie institutionellen) Merkmale der Studiensituation: das Geschlecht, den Migrationshintergrund, den beruflichen Bildungsabschluss der Eltern, den Familienstand, die Anzahl an Kindern, den allgemeinen Gesundheitszustand, das Vorliegen einer Studienbeeinträchtigung, das Ausmaß an Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen, das Vorliegen einer abgeschlossenen Berufsausbildung, das Abitur nach 12 bzw. 13 Jahren (G8/G9), die Art des Bildungswegs (erster/zweiter/dritter), den Grad sozialer Integrationen unter Mitstudierenden, die Studienform, das Vorliegen eines erfolgten Fachwechsels bzw. einer Studienunterbrechung, die wahrgenommene zeitliche Beanspruchung durch das Studium bzw. durch eine Erwerbstätigkeit, den wahrgenommenen Stresslevel, den BAföG-Status, die Ausübung eines oder mehrerer Nebenjobs sowie die Bewertung der aktuellen finanziellen Situation. Als exogene Prädiktoren von Studienerfolg kommen sie durchaus infrage (vgl. Abschnitt 2.2), werden im finalen Modell jedoch nicht weiter berücksichtigt, weil sie innerhalb des Basismodells und unter gegenseitiger Kontrolle keinen direkten signifikanten und/oder substanzialen Effekt auf eine der drei zentralen abhängigen Variablen zur Messung von Studienerfolg ausüben.

33 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Noten keiner z-Transformation unterzogen werden und daher die Interpretation von Notendifferenzen problematisch sein kann (siehe Dahm, Becker, & Bornkessel in diesem Band). In ihrer Funktion als Studienerfolgsindikator schränkt sie dies – wie zuvor beschrieben (vgl. Abschnitt 3.3.1) – jedoch nicht ein.

Passung mit den erzielten Studienleistungen der Studierenden zusammenhängt (vgl. Abschnitt 2.2.2), was das vorliegende Pfadmodell ebenfalls dokumentiert. In ihm tragen eine höhere wahrgenommene soziale Integration in Bezug auf die Lehrenden ($\beta = -.111$) sowie akademische Passung ($\beta = -.125$) (als studienbezogene individuelle Merkmale der Studiensituation) zur Verbesserung der Studienleistungen in Form der Durchschnittsnote bei. Damit bestätigen sich die in Abschnitt 2.1 beschriebenen Annahmen von Tinto (1975) und Bourdieu (1982), die bislang vor allem in der Studienabbruchforschung herangezogen werden, jedoch offensichtlich auch auf andere Studienerfolgskriterien übertragen werden können – zumal die berichteten Befunde unter Kontrolle hochschulisch-institutioneller Randbedingungen der Studiensituation Bestand haben. Von ihnen weisen fast alle Indikatoren signifikante Einflüsse auf. Demnach erzielen Studierende an Fachhochschulen bessere Durchschnittsnoten als Universitätsstudierende ($\beta = -.148$) und erlangen Masterstudierende bessere ($\beta = -.258$) bzw. Studierende in Studiengängen mit Staatsexamen (ohne Lehramt) schlechtere Durchschnittsnoten ($\beta = .153$) als Bachelorstudierende. Außerdem zeigen sich fachgruppenspezifische Differenzen in den Studienleistungen, wonach Studierende der Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften ($\beta = -.286$), Medizin/Gesundheitswissenschaften ($\beta = -.174$) und Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik ($\beta = -.269$) deutlich bessere sowie Studierende der Fachgruppe Mathematik/Naturwissenschaften etwas bessere Durchschnittsnoten aufweisen ($\beta = -.100$) als Studierende ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge. Insofern deuten die Befunde größtenteils in die gleiche Richtung, wie sie die bisherigen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang hochschulisch-institutioneller Randbedingungen und Studienleistungen nahelegen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Insgesamt können so 37,1 Prozent der Varianz der Studiendurchschnittsnote durch die exogenen Variablen erklärt werden.

Allerdings sind die Durchschnittsnoten der Studierenden nicht allein als endogene Variable aufzufassen. Indem ihnen ebenfalls eine prädiktive Funktion zukommt, agieren sie vielmehr als intervenierende (Mediator-)Variable. So beeinflusst die Durchschnittsnote der Studierenden, wie vermutet (vgl. Abschnitt 2.3), ihre Zufriedenheit mit den Studienleistungen negativ. Das heißt, schlechtere (höhere) Noten führen zu einer deutlichen Verringerung der Zufriedenheit mit den Studienleistungen ($\beta = -.558$). Dieser Befund ist naheliegend, jedoch zeigt sich auch, dass die Studienzufriedenheit nicht ausschließlich durch die tatsächliche Leistung in Form der Durchschnittsnote bestimmt wird. So weisen die Faktoren der sozialen Integration ($\beta = .105$) und akademischen Passung ($\beta = .146$) auch an dieser Stelle bedeutsame Ef-

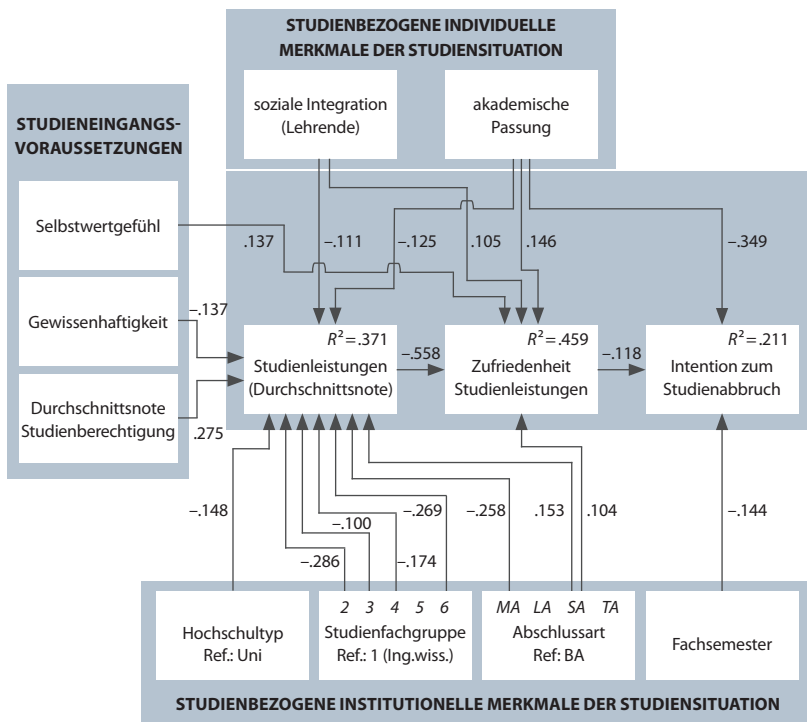
fekte auf: Je größer sie ausfallen, desto höher ist die Zufriedenheit mit der objektiven Studienleistung. Außerdem kann mit Blick auf die Studieneingangsvoraussetzungen festgehalten werden, dass ein hohes Selbstwertgefühl ebenfalls die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen steigert ($\beta = .137$), wohingegen von den institutionellen Merkmalen der Studiensituation lediglich die angestrebte Abschlussart einen Effekt aufweist. Demnach sind Studierende, die ein Staatsexamen (ohne Lehramt) anstreben, zufriedener als Bachelorstudierende ($\beta = .104$).³⁴ Die Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Studienleistung fällt dabei mit insgesamt 45,9 Prozent nochmals deutlich höher aus als jene der Durchschnittsnote. Erklärt werden kann dies durch den starken direkten Einfluss derselben auf die Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen.

Letztgenannte ($\beta = -.118$), wie auch die Anzahl an Fachsemestern ($\beta = -.144$), beeinflussen, wie erwartet (vgl. Abschnitte 2.2.2 und 2.3), die Intention zum Studienabbruch negativ. Danach gilt, dass je zufriedener die Studierenden mit den von ihnen erbrachten Studienleistungen sind bzw. je höher die Fachsemesterzahl ist, desto geringer fällt ihre Studienabbruchintention aus. Im Hinblick auf die Semesterzahl kann dabei vermutet werden, dass ein Studienabbruch bei zunehmender Studierendauer mit wachsenden (Opportunitäts-)Kosten seitens der Studierenden einhergeht und somit den Nutzen der Entscheidung für einen Studienabbruch nach und nach schmälert (Esser, 1999). Entsprechend ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Korrekturen bereits in den ersten Semestern erfolgt – zumal es plausibel erscheint, dass gerade zum Anfang des Studiums die Erwartungen daran mit den tatsächlichen Bedingungen konfrontiert und möglicherweise nicht bestätigt werden (Freyer, 2013, S. 38). Insofern rückt die Frage nach der Kongruenz bzw. Entsprechung individueller sowie institutioneller Erwartungen, Anforderungen und Vorstellungen in den Fokus. Dass diese von Bedeutung ist, zeigt der direkte Effekt der akademischen Passung auf die Studienabbruchintention. Es zeigt sich sehr deutlich, dass eine hohe wahrgenommene akademische Passung, die Neigung zum Studienabbruch unmittelbar stark reduziert ($\beta = -.349$). Die Varianzaufklärung für die Absicht ein Studium abzubrechen fällt mit 21,1 Prozent geringer aus als bei den beiden zuvor beschriebenen Studienerfolgsindikatoren. Allerdings ist dies vor dem Hintergrund zu sehen, dass ausschließlich drei Konstrukte direkt wie indirekt *substanziell* zur Varianzaufklärung beitragen.

34 Jedoch wird sich im Folgenden zeigen, dass dieser Effekt unter Berücksichtigung der indirekten Effekte keine Relevanz mehr besitzt (vgl. Abschnitt 4.2).

Abbildung 1:

Lineares Pfadmodell zur Erklärung des Studienerfolgs: Darstellung substantzieller direkter Pfade (n = 55.219; vollstandardisierte Lösung; β -Gewichte)



$p < .05$

Estimator: ML
 $\chi^2 = 30,65$; $df = 10$; $p = .001$.
 RMSEA = .006.
 CFI = .999.
 TLI = .998.

Hochschultyp = Fachhochschule vs. Universität (Ref.); Abschlussart = Master (MA), Lehramt (LA), Staatsexamen (SA), traditioneller Abschluss (TA) vs. Bachelor (Ref.); Studienfachgruppe = Sprach-, Kulturwiss. (2), Mathe, Naturwiss. (3), Medizin, Gesundheitswiss. (4), Rechts-, Wirtschaftswiss. (5), Soz.wiss./-wes., Psy., Päd. (6) vs. Ingenieurwiss. (Ref.); R^2 = multipler Determinationskoeffizient; n = Stichprobengröße (Behandlung fehlender Werte mittels Full Information Maximum Likelihood).

Der Modellfit des Pfadmodells ist dennoch insgesamt als sehr gut zu bezeichnen. So belegen RMSEA (.006), CFI (.999) und TLI (.998) eine gute Passung des Modells zu den verwendeten Daten sowie dessen ausreichende Sparsamkeit.

4.2 Indirekte und totale Effekte

Neben den bislang beschriebenen direkten Einflüssen der exogenen und intervenierenden Variablen können anhand der Methode der Effekterlegung ebenfalls die indirekten Effekte auf die intervenierende sowie endogene Variable ermittelt werden (vgl. Anhang Tab. A2). Addiert mit den direkten Effekten ergeben sie die totalen Effekte (vgl. Anhang Tab. A3). Naturgemäß fallen die indirekten Effekte dabei allerdings verhältnismäßig klein aus, da sie aus einer multiplikativen Funktion der einzelnen Pfade hergeleitet werden. Da sie jedoch bereits bestehende direkte Effekte weiter aufwerten können, können auch relativ kleine indirekte Effekte durchaus relevant sein.

So wird beispielsweise das Ausmaß an Zufriedenheit mit der persönlichen Studienleistung nicht nur unmittelbar durch den Grad akademischer Passung und sozialer Integration beeinflusst, sondern ebenfalls indirekt, vermittelt durch die Durchschnittsnote (indirekte Effekte: $\beta = .07$ bzw. $\beta = .062$). Demnach liegen die totalen Effekte der beiden studienbezogenen individuellen Merkmale der Studiensituation (totale Effekte: $\beta = .216$ bzw. $\beta = .167$) nochmal deutlich über ihren jeweiligen direkten Effekten – ein Umstand, der sich mit Blick auf die studienbezogenen institutionellen Merkmale der Studiensituation in einer noch viel frappierenderen Weise zeigt. So wird etwa bei ausschließlicher Betrachtung der substanziellen direkten Effekte der angestrebten Abschlussarten deutlich, dass Studierende in Masterstudiengängen anscheinend nicht zufriedener mit ihren Leistungen sind als Bachelorstudierende. Werden jedoch die indirekten Effekte, vermittelt durch die Durchschnittsnote, hinzugenommen ($\beta = .144$), zeigt sich, dass Masterstudierende durchaus zufriedener sind, da sie im Vergleich zu Bachelorstudierenden letztlich bessere Noten erzielen (totaler Effekt: $\beta = .132$). Letztere sind für den Grad an Zufriedenheit der Masterstudierenden ausschlaggebend, genauso wie für Studierende der Fachgruppe Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik (indirekter Effekt: $\beta = .150$; totaler Effekt: $\beta = .102$; im Vergleich zu Ingenieurwissenschaften), für Studierende an Fachhochschulen (indirekter Effekt: $\beta = .083$; totaler Effekt: $\beta = .107$; im Vergleich zu Studierenden an Universitäten) sowie bei steigender Gewissenhaftigkeit (indirekter Effekt: $\beta = .077$; totaler Effekt: $\beta = .117$). Denn (auch) das Ausmaß an Zufriedenheit dieser Gruppen wird vermittelt durch die besseren Durchschnittsnoten und kann nicht auf einen direkten Effekt zurückgeführt werden – so wie bei Studierenden, die ein Staatsexamen als Abschluss anstreben (ohne Lehramt). Hier zeigt sich der genau gegenteilige substanzielle Effekt. Danach weisen Angehörige dieser Gruppe bei der Betrachtung direkter Effekte zwar eine gesteigerte Zufriedenheit im Vergleich zu Studierenden in

Bachelorstudiengängen auf ($\beta = .104$), jedoch wird dieser Effekt durch die Tatsache nivelliert, dass Studierende, die das Staatsexamen (ohne Lehramt) anstreben, zugleich schlechtere Noten vorweisen als die Referenzgruppe (direkter Effekt: $\beta = .153$). Der totale Effekt der Gruppe Staatsexamen auf die Zufriedenheit ist somit zwar weiterhin positiv, jedoch nicht mehr von relevantem Ausmaß ($\beta = .019$).

Auch in Bezug auf die Studienabbruchintention fällt dieser nicht ins Gewicht. Generell können hier kaum essenzielle indirekte Effekte identifiziert werden. Lediglich die akademische Passung weist neben ihrem direkten Effekt auch einen kleinen relevanten indirekten Effekt auf, der durch die Durchschnittsnote und die Zufriedenheit mit der Studienleistung vermittelt wird ($\beta = -.028$; totaler Effekt: $\beta = -.377$).

5 Resümee

Anschließend an die Befunde der empirischen Analyse werden im Folgenden zunächst Zielsetzung und Anlass, das inhaltliche Vorgehen sowie zentrale Ergebnisse des vorliegenden Beitrags zusammenfassend dargestellt und aus ihnen ableitbare Schlussfolgerungen und Implikationen diskutiert (Abschnitt 5.1), ehe die Einschränkungen der vorliegenden Studie erläutert sowie weitergehende Forschungsbedarfe aufgezeigt werden (Abschnitt 5.2).

5.1 Zusammenfassung und Implikationen

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Erklärung hochschulischen Studienerfolgs im Studienverlauf. Konkret werden die Merkmale der *Studiendurchschnittsnote*, der *Zufriedenheit mit den Studienleistungen* und der *Studienabbruchintention* näher in den Blick genommen und damit nicht nur traditionelle, d. h. objektiv orientierte Erfolgsindikatoren, sondern auch subjektive Kriterien des Studienerfolgs berücksichtigt (vgl. Abschnitt 2.3).

So hat sich bei der theoretischen Erklärung von Studienerfolg eine multikausale und interdisziplinäre Herangehensweise etabliert (vgl. Abschnitt 2.1) und konnten auf empirischer Ebene anhand zahlreicher Einzeluntersuchungen bereits vielfältige Merkmale als relevant für die betrachteten Studienerfolgskriterien identifiziert werden (vgl. Abschnitt 2.2). Trotzdem werden multikausale und -disziplinäre Analysemodelle noch immer selten spezifiziert. Insbesondere existieren bislang kaum empirische Ergebnisse zu den Einflussfaktoren subjektiv bewerteter Studienleistungen

sowie zu den Wirkungsstrukturen zwischen verschiedenen Studienerfolgskriterien (vgl. Abschnitt 1). Diese geraten häufig aus dem Blick, woran der vorliegende Beitrag anknüpft.

In ihm wird anhand eines explorativ angelegten linearen Pfadmodells die Wirkungs- und Zusammenhangsstruktur diverser proximaler Prädiktoren, die sich in bisherigen Untersuchungen als mögliche studienerfolgsrelevante Determinanten herausgestellt haben, auf die drei genannten Studienerfolgsindikatoren modelliert. Gemäß einer zeitlich implizierten Kausalität wird dabei angenommen, dass sich die bisherigen Studiendurchschnittsnoten auf die persönliche Zufriedenheit mit den Studienleistungen auswirken und diese wiederum die Abbruchintention beeinflusst (vgl. Abschnitt 2.3). Grundlage dafür bilden die bundesweit repräsentativen Daten der 21. Sozialerhebung, durch deren breites Themenspektrum viele der potenziellen Einflussfaktoren berücksichtigt werden können (vgl. Abschnitt 3.1).

So lassen sich mit Blick auf die Prädiktion bzw. Erklärung der genannten Studienerfolgsindikatoren im Rahmen des spezifizierten Pfadmodells verschiedene proximale Effekte identifizieren (vgl. Abschnitt 4). Danach zeigt sich sehr deutlich, dass die Anzahl der exogenen Variablen, welche direkt und/oder indirekt auf die jeweiligen intervenierenden und endogenen Konstrukte wirken, im Verlauf der Kausalkette abnimmt: Während nahezu alle Prädiktoren die Studienleistung beeinflussen, hängen die Zufriedenheit mit der Studienleistung und die Intention zum Studienabbruch von deutlich weniger Variablen direkt und/oder indirekt in relevantem Ausmaß ab. Dadurch wird die zentrale Bedeutung der erreichten Studienleistung in Form der Durchschnittsnote unterstrichen. Sie fungiert als Mediator zwischen Studieneingangsvoraussetzungen, studienbezogenen institutionellen Merkmalen sowie studienbezogenen individuellen Merkmalen einerseits und der Zufriedenheit mit den Studienleistungen andererseits, ohne jedoch alle Einflüsse der exogenen Variablen zu vermitteln. So zeichnet sich im Sinne Tintos (1975) und Bourdieu (1982) insbesondere das Ausmaß sozialer Integration und akademischer Passung als für die subjektiven Erfolgsindikatoren relevant aus. Beide üben einen positiven Effekt auf den Grad an Zufriedenheit mit den erbrachten Leistungen aus, wobei dieser Effekt indirekt noch durch die Tatsache verstärkt wird, dass beide Faktoren ebenfalls die Durchschnittsnoten der Studierenden beeinflussen. Hinzu kommt, dass das von den Studierenden wahrgenommene Ausmaß akademischer Passung die Studienabbruchintention direkt und in substantieller Weise beeinflusst. Genau genommen handelt es sich um den mit Abstand stärksten Bestimmungsfaktor der Absicht zum Studienabbruch – insbesondere im Vergleich mit dem Effekt der Zufriedenheit mit den bisherigen Studienleistungen. Dieser fällt rund dreimal so klein aus.

Dabei bestätigen die empirischen Befunde durchaus die hinsichtlich der drei (erkenntnisleitenden) Studienerfolgsindikatoren postulierte Wirkungsstruktur (vgl. Abschnitt 2.3), gleichwohl sich die zeitliche Kausalität mit den vorliegenden Daten nicht final klären lässt. Dennoch ergibt sich ein plausibles Gesamtbild. So führen gute Studiennoten zu einer höheren Zufriedenheit mit den erbrachten Studienleistungen, die wiederum mit einer geringeren Abbruchintention einhergehen. Ein relevanter (in-)direkter Effekt der Studiendurchschnittsnote auf die Studienabbruchintention ist allerdings – im Unterschied zu verschiedenen vorangehenden Studien (vgl. Abschnitt 2.2) – nicht festzustellen (totaler Effekt: $\beta = .091$). Demnach sind die beiden subjektiven Erfolgsindikatoren als eigenständige Dimensionen des Studienerfolgs zu begreifen.

Außerdem wird damit die Relativität objektiver Studienerfolgskriterien unterstrichen – zumal davon auszugehen ist, dass insbesondere die subjektive Definition der Situation eine hohe Handlungsrelevanz besitzt. Ausdruck findet diese Annahme in dem sogenannten Thomas-Theorem: „Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (Thomas, 1965, S. 114). Dieser Annahme folgend, werden vermeintlich objektive Randbedingungen sozialer Situationen (z. B. Studienleistungen) in den individuellen Erfahrungszusammenhang eingeordnet und bewertet. Eine nach objektiven (oder äußeren hochschul- bzw. bildungspolitischen) Maßstäben schlechte Note kann von dem Einzelnen demnach durchaus als subjektiv gut bewertet werden. So weisen etwa Brandstätter et al. (2006, S. 128) darauf hin, dass „Mängel in den Prüfungsleistungen [...] zwar die wichtigsten objektiven ‚Vorgänge‘ [...] des Studienabbruchs“ seien, aber auch relevant sei, „wie diese Fakten von den Betroffenen interpretiert werden, das heißt [...], in welchem Maße sie den Erwartungen zuwiderlaufen und wie die zukünftigen Möglichkeiten der Krisenbewältigung eingeschätzt werden.“ Hier bieten sich Anknüpfungspunkte zu elaborierteren (handlungs-)theoretischen Modellen wie beispielsweise dem Modell der Frame-Selektion (Esser, 2002, S. 239–258; Kroneberg, 2005, 2007).

Praktisch betrachtet hingegen implizieren die Befunde zu der im vorliegenden Beitrag untersuchten Wirkungsstruktur objektiver und subjektiver Studienerfolgsindikatoren sowie deren proximaler Prädiktoren keine *unmittelbaren bildungspolitischen* Handlungsempfehlungen auf der Programmebene. Allerdings legen sie u. a. durch ihre theoretische Nähe und ihr inhaltliches Zusammenspiel mit klassischen Studienerfolgsindikatoren, wie den Studienleistungen (vgl. Abschnitte 2.2.2 und 4) und dem tatsächlichen Studienabschluss bzw. -abbruch nahe (Heublein et al., 2017; Heinze, 2018; vgl. Abschnitte 1 und 2.2), dass sie aus bildungspolitischer

wie gesellschaftlicher Perspektive durchaus von Relevanz sind. So kann angesichts der hier dargestellten Ergebnisse die Frage gestellt werden, (1) warum subjektive Studienerfolgskriterien (z. B. die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen, dem Studium oder auch die Studienabbruchintention) für sich gesehen, aber auch im Zusammenwirken mit objektiven Studienerfolgskriterien im Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement vieler Hochschulen eine eher untergeordnete Rolle spielen, (2) warum evidenzbasierte bildungspolitische Steuerungsprozesse sich i. d. R. an ausgewählten, formalbürokratischen Studienerfolgskriterien orientieren (auch in der Mittelvergabe) und (3) warum volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Argumente subjektive Studienerfolgsindikatoren vollkommen außer Acht lassen, wenn letztere die bis dato als Maßstab geltenden outputorientierten Erfolgskriterien (un-)mittelbar beeinflussen und erklären können und darüber hinaus ein Echo der eigentlich zentralen hochschulischen Klientel sind: der Studierenden. Die Einbeziehung ihrer subjektiven Perspektive auf Studienerfolg erlaubt es, den Studienprozess und nicht allein dessen finales Ergebnis einzufangen. So sind Studienerfolgsindikatoren, in denen die subjektive Erlebensqualität des Studiums ihren Ausdruck findet (Heinze, 2018, S. 2), handlungsleitend für die Studierenden. Außerdem erweitern sie die zuweilen verkürzten bildungs- und hochschulpolitischen Diskurse über Studien(miss)erfolg nicht einfach nur um verschiedene Facetten (siehe Bornkessel in diesem Band), sondern sind zentral für diese sowie für die hochschulische Praxis.

Insofern liefern die vorliegenden Befunde auch Anhaltspunkte für die *Hochschulen* und in letzter Konsequenz für die (eigenverantwortlichen mündigen) *Studierenden* selbst, um mögliche Interventionsmaßnahmen zur Forcierung von Studienerfolg in einem breiteren Sinne abzuleiten. Als zentral erweist sich dabei unser Befund, wonach vor allem die akademische Passung, als ein Maß für die Vereinbarkeit von individuellem und institutionellem Habitus, zentral für die drei hier erhobenen Studienerfolgsindikatoren ist (vgl. Abschnitt 4).³⁵ Demnach würde es sich von Seiten der Hochschulen u. a. anbieten, Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote zu erarbeiten, die eine kontinuierliche Begleitung der Studieninteressierten bzw. Studierenden in der Studieneingangsphase bis hin zum Abschluss sicherstellen und sich dabei an den persönlichen Entwicklungsbedarfen, Interessen und Anliegen der Studierenden orientieren. Zu denken ist hier vor allem an Bridging-, Tandem- oder Mentoringprogramme, die einerseits an der Lebenswelt der Studierenden und andererseits an der hochschulischen Praxis ansetzen

35 Zumal die hier erhobenen Studieneingangsvoraussetzungen sowie studienbezogenen institutionellen Merkmale der Studiensituation als unveränderlich bzw. im Zeitverlauf stabil anzusehen sind.

und so den gegenseitigen Vorstellungen, Erwartungen, Bewertungen und Ansprüchen gerecht werden können.³⁶

Dabei gibt es durchaus kritische Stimmen, die zu bedenken geben, dass die hier ausgemachten Bestimmungsfaktoren größtenteils außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen liegen. Demnach

ist es einerseits schwer vorstellbar, dass der institutionelle Habitus der Hochschulen an zunehmend heterogene Studierende angepasst werden kann. Andererseits dürften sich die verantwortlichen Akteure an Hochschulen mit Maßnahmen schwer tun, die zu einer spürbar stärkeren Vernetzung der Studierenden und damit zu einer verbesserten sozialen Integration führen. Am ehesten sind noch Maßnahmen vorstellbar, die zu einer stärkeren Verinnerlichung akademischer Werte, einer verbesserten Lernentwicklung und daher zu einer stärkeren akademischen Integration führen. (Klein & Stocké, 2016, S. 335)

Insofern bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, die klären, in welchem Ausmaß die soziale und akademische Integration sowie die akademische Passung Studierender seitens der Hochschulen gefördert werden können und welche Angebote und Programme sich hierfür als zielführend erweisen.

5.2 Einschränkungen und Ausblick

Da das im vorliegenden Beitrag spezifizierte Analysemodell als eine erste explorative empirische Überprüfung verschiedener, bereits bestehender theoretischer Überlegungen angelegt ist (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2), ist ihm die Aufforderung zur theoretischen wie empirischen Weiterentwicklung immanent und ist es durch eine Reihe von Limitationen gekennzeichnet.

Diesbezüglich ist zunächst der Querschnittscharakter der vorliegenden Analyse bzw. ihrer Datengrundlage hervorzuheben. Dieser unterbindet die Abbildung zeitlich kausaler Wirkungsstrukturen zwischen den (un-)abhängigen Variablen, sodass hier längsschnittliche Daten benötigt werden. Erst sie gestatten eine weitergehende bzw. umfänglichere Analyse der (in-)direkten Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen proximaler wie distaler Faktoren des Studienerfolgs.

36 Allerdings besteht hierbei die Gefahr und muss daher bedacht werden, dass sich „insbesondere akademisch stärkere Studierende in entsprechende Zusatzangebote selektieren“ und dadurch die Erfolgsaussichten hochschulischer Maßnahmen, die auf eine verbesserte Lernentwicklung sowie eine Verinnerlichung akademischer Kultur (unter bildungsferneren Studierenden) ausgerichtet sind, relativiert werden (Klein & Stocké, 2016, S. 335).

Dass dabei die Art, Effektstärke und Wirkungswege der verschiedenen exogenen wie intervenierenden Variablen zwischen unterschiedlichen Personengruppen variieren (können), erscheint plausibel. So ist insbesondere von fächerspezifischen Differenzen auszugehen (Sarletti & Müller, 2011, S. 245), wie sie sich teilweise auch bereits in den in Abschnitt 2.2 dargestellten Forschungsergebnissen andeuten. Aber auch weitere Unterschiede, z. B. nach sozioökonomischen Status, Studienfortschritt (Fachsemester), Abschlussart (Bachelor/Master) oder Hochschultyp, sind denkbar.

Außerdem ist anzumerken, dass lediglich ein Teil der Merkmale, die sich in der Vielzahl der bisher erschienenen Forschungsarbeiten zum Studienerfolg als relevant herausgestellt haben, im Rahmen der vorliegenden Analysen berücksichtigt werden konnte. Dabei erscheint die Integration weiterer Einflussfaktoren zur Erklärung von Studienerfolg durchaus angezeigt. Zu denken ist hier beispielsweise an motivationale Aspekte, wie das Studien- bzw. Fachinteresse (Schiefele, Krapp, Wild, & Winteler, 1993, S. 346; Fellenberg & Hannover, 2006, S. 393; Schiefele et al., 2007, S. 134; Blüthmann et al., 2011, S. 120) oder die Lern- und Leistungsmotivation (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006, S. 208; Blüthmann, 2012b, S. 273; Schiefele, Streblow, Ermgassen, & Moschner, 2003, S. 194; Georg, 2008, S. 200), für die sich bereits positive Effekte auf den Studienerfolg andeuten, während sich Lernschwierigkeiten erwartungsgemäß negativ auf den Studienerfolg auswirken (Blüthmann et al., 2011, S. 120). Aber auch das Studium rahmende Aspekte, wie etwa die Studiengangstruktur oder die Studienqualität, scheinen unseres Erachtens gewinnbringend für die multikausale und -disziplinäre Analyse des Studienerfolgs Studierender. So konnten bislang u. a. signifikante Einflüsse der Lehrqualität (Georg, 2008; Schiefele et al., 2007, S. 138; Wiers-Jenssen et al., 2002), insbesondere der didaktischen Qualität (Georg, 2008, S. 201), sowie der jeweiligen Studienanforderungen (Rech, 2012) auf den individuellen Studienerfolg nachgewiesen werden. Auch finden sich Belege für den Zusammenhang zwischen dem Praxisbezug des Studiengangs (Heublein et al., 2017, S. 175–181; Meinefeld, 1999) und einer mangelnden Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al., 1999) mit dem Studienerfolg.

Insofern erscheint es sinnvoll, das Zusammenspiel individueller und institutioneller Merkmale hinsichtlich der Erklärung von Studienerfolg anhand von Mehrebenenanalysen zu modellieren (Sarletti & Müller, 2011, S. 245; Georg, 2008, S. 197–198). Denkbar wäre hier, insbesondere (amtliche) Kontextdaten auf Hochschul- bzw. Fächerebene in den Analysen zu berücksichtigen.³⁷ Schließlich bieten diese, zusammen mit den ande-

37 So weist z. B. Georg (2008, S. 202) darauf hin, dass bei den Angaben der Studierenden zu institutionellen Merkmalen die Gefahr bestehe, „dass die Respondenten, etwa im Sinne der Reduktion kognitiver Disso-
nanz [...], Antworten geben, in denen subjektive Befindlichkeiten und die Wahrnehmung institutioneller
Merkmale aneinander angeglichen werden.“

ren hier skizzierten Desideraten, insgesamt betrachtet zahlreiche Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Bereich der Studienerfolgsforschung.

Literatur

- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action-control: From cognition to behavior* (S. 11–39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden* (Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 202). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und ein individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher education*, 12(2), 155–187.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320.

- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeitskurzskala (ASKU)* (GESISWorking Papers 17). Mannheim: Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.
- Blüthmann, I. (2012a). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen* (Dissertation). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Blüthmann, I. (2012b). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20(1), 110–126.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.
- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), S. 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Buchholz, S. (2008). *Die Flexibilisierung des Erwerbseinstiegs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchler, T. (2012). *Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium* (Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung, Bildung und Qualifizierung, Nr. 249). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in ie Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Buer, J. van (2011). Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 463–475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Burger, R., & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 625–647.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Collani, G. von, & Herzberg, P. J. (2003). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 9–22.
- Collins, L., Schafer, M., & Kam, C. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6 (4), 330–351.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Dahm, G., Lauterbach, O., & Hahn, S. (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration – Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer, & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys* (S. 313–329). Wiesbaden: Springer VS.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1981). *Applied regression analysis*. New York: Wiley.
- Durkheim, E. (1983). *Der Selbstmord*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2002). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fabian, G., Hillmann, J., Trennt, F., & Briedis, K. (2016). *Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013* (Forum Hochschule 1/2016). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Falk, S., Kratz, F., & Müller, C. (2014). *Die geschlechtsspezifische Studienfachwahl und ihre Folgen für die Karriereentwicklung* (Studien zur Hochschulforschung 86). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381–399.
- Fischer, T. (2015). Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 177–193). Wiesbaden: Springer VS.

- Freyer, K. (2013). *Zum Einfluss von Studieneingangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg Erstsemesterstudierender im Fach Chemie* (Studien zum Physik- und Chemielernen: Band 156). Berlin: Logos.
- Gangl, M. (2003). Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 72–89.
- Georg, W. (2005). Studienfachwahl: Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. *ZA-Information*, 57, 61–82.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191–206.
- Georg, W., & Bargel, T. (2012). Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studierertrag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(4), 396–413.
- Gesk, I. (1999). *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen* (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg, Deutschland.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg – Vergleichende Analysen des Studienerfolgs*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26–32.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Klein, D., & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre* (S. 323–365). Wiesbaden: Springer VS.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure: Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(5), 344–363.
- Kroneberg, C. (2007). Wertrationalität und das Modell der Frame-Selektion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(2), 215–239.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Larsen, R. (2011). Missing Data Imputation versus Full Information Maximum Likelihood with Second-Level Dependencies. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18(4), 649–662.
- Lauterbach, W., & Sacher, M. (2001). Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. Ein Vergleich von vier Geburtskohorten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(2), 258–282.
- Longden, B. (2004). Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education & Management*, 10(2), 121–138.
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to intention to withdraw from college. *Journal of College Student Development*, 45(5), 517–534.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mastekaasa, A., & Smeby, J. C. (2008). Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education*, 55(2), 189–202.
- Meinefeld, W. (1999). Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 83–104). Neuwied: Luchterhand.
- Mergner, J., Ortenburger, A., & Vöttiner, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011–2014*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Meulemann, H. (1992). Success and failure in the university. Starting conditions and biographical circumstances in the university career of a cohort of German high school students between 1969 and 1985. In A. Yogev (Hrsg.), *International perspectives on education and society. Bd. 2: Schooling and status attainment. Social origins and institutional determinants* (S. 249–284). Greenwich: JAI Press.

- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F., & Kiener, U. (1999). *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsbericht „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken*. Chur: Rüegger.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017a). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017b). *21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241.
- Müller, W., Brauns, H., & Steinmann, S. (2002). Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich. *Berliner Journal für Soziologie*, 12(1), 37–62.
- Neckel, S. (2014). Die Pflicht zum Erfolg. Genealogie einer Handlungsorientierung. In D. Hänzli, H. Matthies, & D. Simon (Hrsg.), *Leviathan Sonderband 29: Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung* (S. 29–44). Baden-Baden: Nomos.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2017). *Psychologie der Persönlichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Pohlentz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten* (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Pollmann-Schult, M. (2006). Veränderung der Einkommensverteilung infolge von Höherqualifikationen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 157–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)* (GESISWorking Papers 23). Mannheim: Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: 10 Item Big-Five-Inventory (BFI-10). *Methoden, Daten, Analysen*, 7(2), 233–249.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.

- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für differenzielle und diagnostische Psychologie*, 20(3), 172–191.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rössel, J., & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 61(6), 497–513.
- Rubin, D. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(2), 581–592.
- Sarceletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335–351.
- Schiefele, U., Moschner, B., & Husstegge, R. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt 2002* (Unveröffentlichtes Manuskript). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 185–198.
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653.
- Schröder, M., & Daniel, H.-D. (1998). *Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975–1997). Werkstattberichte: Band 54*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25(1), 32–62.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Shin, T., Davidson, M., & Long, D. (2017). Maximum likelihood versus multiple imputation for missing data in small longitudinal samples with nonnormality. *Psychological Methods*, 22(3), 426–449.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(2), 127–137.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(2), 132–151.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.
- Voelkle, M. C., & Sander, N. (2008). University dropout: A structural equation approach to discrete-time survival analysis. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 134–147.
- Watermann, R., & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329). Münster: Waxmann.
- Wiers-Jensen, J., Stensaker, B., & Grøgaard, J. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Wirth, H. (2000). *Bildung, Klassenlage und Partnerwahl. Eine empirische Analyse zum Wandel der bildungs und klassenspezifischen Heiratsbeziehungen*. Opladen: Leske+Budrich.

- Wissenschaftsrat (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates*. Hamburg: Wissenschaftsrat.
- Wittenberg, R., & Rothe, T. (1999). Studienabbruch sowie Studienfach- und Studienortswechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 105–131). Neuwied: Luchterhand.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315–326.
- Wosnitza, M. (2007). *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Anhang

Tabelle A1:
Direkte Effekte des spezifizierten Pfadmodells

| unabhängige Variable | abhängige Variable | | |
|--|--|---------------------------------|------------------|
| | Studienleistungen (Durchschnittsnote) | Zufriedenheit Studienleistungen | Abbruchintention |
| Studieneingangsvoraussetzungen | | | |
| Durchschnittsnote Studienberechtigung | 0,275 | 0,061 | -0,016 |
| Gewissenhaftigkeit | -0,137 | 0,040 | / |
| Selbstwertgefühl | 0,080 | 0,137 | -0,024 |
| Art der Hochschulreife (Ref.: allgemeine HSR) | fachgebundene Hochschulreife | / | / |
| | Fachhochschulreife | / | / |
| | berufliche Qualifikation | / | / |
| studienbezogene individuelle Merkmale der Studiensituation | | | |
| Selbstwirksamkeit | -0,077 | / | / |
| soziale Integration (Lehrende) | -0,111 | 0,105 | -0,024 |
| akademische Passung | -0,125 | 0,146 | -0,349 |
| Zufriedenheit Studienleistungen | -- | -- | -0,118 |
| Studienleistungen (Durchschnittsnote) | -- | -0,558 | 0,025 |
| studienbezogene institutionelle Merkmale der Studiensituation | | | |
| Hochschultyp (Ref. Uni) (FH) | -0,148 | 0,024 | -0,029 |
| Studienfachgruppe (Ref.: Ing.wiss.) | Sprach-/Kulturwiss. | -0,063 | 0,053 |
| | Mathe/Naturwiss. | -0,030 | 0,033 |
| | Medizin/Gesundheitswiss. | -0,038 | -0,012 |
| | Rechts-/Wirtschaftswiss. | -0,045 | -0,022 |
| | Soz.wiss./-wes/Psy./Päd. | -0,048 | n. s. |
| Abschlussart (Ref.: BA) | Master (MA) | -0,011 | -0,049 |
| | Lehramt (LA) | 0,026 | -0,022 |
| | Staatsexamen (SA) | 0,153 | 0,104 |
| | traditioneller Abschluss (TA) | n.s | 0,018 |
| Fachsemester | -0,034 | / | -0,144 |
| Intercept | 5,108 | 3,025 | 4,626 |

Effekte signifikant p < .05; nicht signifikant (n. s.) p > .05; in Abbildung 1 enthaltene Effekte sind fett markiert; -- = Pfad nicht spezifizierbar; / = kein direkter Pfad spezifiziert.

Tabelle A2:

Indirekte Effekte des spezifizierten Pfadmodells

| unabhängige Variable | | abhängige Variable | | |
|--|-------------------------------|--|---|-----------------------|
| | | Studien- leistungen (Durchschnitts- note) | Zufriedenheit Studien- leistungen | Abbruch- intention |
| Studieneingangsvoraussetzungen | | | | |
| Durchschnittsnote Studienberechtigung | | -- | -0,153 | 0,018 |
| Gewissenhaftigkeit | | -- | 0,077 | -0,017 |
| Selbstwertgefühl | | -- | -0,045 | -0,009 |
| Art der Hochschulreife (Ref.: allgemeine HSR) | fachgebundene Hochschulreife | -- | -0,025 | 0,004 |
| | Fachhochschulreife | -- | -0,050 | 0,008 |
| | berufliche Qualifikation | -- | -0,013 | 0,002 |
| studienbezogene individuelle Merkmale der Studiensituation | | | | |
| Selbstwirksamkeit | | -- | 0,043 | -0,007 |
| soziale Integration (Lehrende) | | -- | 0,062 | -0,022 |
| akademische Passung | | -- | 0,070 | -0,028 |
| Zufriedenheit Studienleistungen | | -- | -- | -- |
| Studienleistungen (Durchschnittsnote) | | -- | -- | 0,066 |
| studienbezogene institutionelle Merkmale der Studiensituation | | | | |
| Hochschultyp (Ref. Uni) (FH) | | -- | 0,083 | -0,016 |
| Studienfachgruppe (Ref.: Ing.wiss.) | Sprach-/Kulturwiss. | -- | 0,160 | -0,018 |
| | Mathe/Naturwiss. | -- | 0,056 | -0,005 |
| | Medizin/Gesundheitswiss. | -- | 0,097 | -0,011 |
| | Rechts-/Wirtschaftswiss. | -- | 0,034 | 0,000 |
| | Soz.wiss./-wes./Psy./Päd. | -- | 0,150 | -0,019 |
| Abschlussart (Ref.: BA) | Master (MA) | -- | 0,144 | -0,022 |
| | Lehramt (LA) | -- | 0,022 | -0,007 |
| | Staatsexamen (SA) | -- | -0,085 | 0,002 |
| | traditioneller Abschluss (TA) | -- | 0,008 | -0,001 |
| Fachsemester | | -- | 0,019 | -0,003 |

-- = Pfad nicht spezifizierbar.

Tabelle A3:

Totale Effekte des spezifizierten Pfadmodells

| unabhängige Variable | | abhängige Variable | | |
|--|-------------------------------|--|---------------------------------|------------------|
| | | Studienleistungen (Durchschnittsnote) | Zufriedenheit Studienleistungen | Abbruchintention |
| Studieneingangsvoraussetzungen | | | | |
| Durchschnittsnote Studienberechtigung | | 0,275 | -0,092 | 0,001 |
| Gewissenhaftigkeit | | -0,137 | 0,117 | -0,017 |
| Selbstwertgefühl | | 0,080 | 0,092 | -0,032 |
| Art der Hochschulreife (Ref.: allgemeine HSR) | fachgebundene Hochschulreife | 0,045 | -0,025 | 0,004 |
| | Fachhochschulreife | 0,090 | -0,050 | 0,008 |
| | berufliche Qualifikation | 0,023 | -0,013 | 0,002 |
| studienbezogene individuelle Merkmale der Studiensituation | | | | |
| Selbstwirksamkeit | | -0,077 | 0,043 | -0,007 |
| soziale Integration (Lehrende) | | -0,111 | 0,167 | -0,047 |
| akademische Passung | | -0,125 | 0,216 | -0,377 |
| Zufriedenheit Studienleistungen | | -- | -- | -0,118 |
| Studienleistungen (Durchschnittsnote) | | -- | -0,558 | 0,091 |
| studienbezogene institutionelle Merkmale der Studiensituation | | | | |
| Hochschultyp (Ref. Uni) (FH) | | -0,148 | 0,107 | -0,046 |
| Studienfachgruppe (Ref.: Ing.wiss.) | Sprach-/Kulturwiss. | -0,286 | 0,096 | 0,035 |
| | Mathe/Naturwiss. | -0,100 | 0,025 | 0,027 |
| | Medizin/Gesundheitswiss. | -0,174 | 0,059 | -0,024 |
| | Rechts-/Wirtschaftswiss. | -0,061 | -0,010 | -0,022 |
| | Soz.wiss./-wes/Psy./Päd. | -0,269 | 0,102 | -0,010 |
| Abschlussart (Ref.: BA) | Master (MA) | -0,258 | 0,132 | -0,071 |
| | Lehramt (LA) | -0,039 | 0,047 | -0,029 |
| | Staatsexamen (SA) | 0,153 | 0,019 | 0,020 |
| | traditioneller Abschluss (TA) | -0,015 | 0,009 | 0,017 |
| Fachsemester | | -0,034 | 0,019 | -0,147 |

-- = Pfad nicht spezifizierbar.

Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur

1 Einleitung

Die Studienmöglichkeiten von beruflich qualifizierten Studieninteressent*innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung haben sich in den letzten Jahren weiter verbessert. Seit der jüngsten Liberalisierung des Hochschulzugangs im Nachgang des Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 verfügen Absolvent*innen beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meister*innen, Techniker*innen oder Fachwirt*innen) über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, und Ausbildungsabsolvent*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung wird der Zugang zu solchen Studienfächern ermöglicht, die in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der jeweiligen beruflichen Vorbildung stehen (KMK, 2009). Dadurch rücken folgerichtig auch die Fragen nach dem Studienerfolg dieser Gruppe sowie nach der Bedeutung individueller und institutioneller Merkmale für ihren Erfolg in den Blick. Schließlich kann ein erfolgreicher Studienabschluss als eines der wichtigsten Kriterien dafür gelten, ob sich die in den letzten Jahren verfolgte Politik der Öffnung der Hochschulen gegenüber dieser Zielgruppe bewährt oder vielmehr zu

einer Belastung für die Hochschulen geführt hat (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2017, S. 8). Diesbezüglich konnte die jüngere Studienerfolgssforschung zeigen, dass die in diesem Beitrag als *nicht-traditionell*¹ bezeichneten Studierenden zwar ähnliche Studienleistungen wie Studierende mit schulischen Studienberechtigungen erzielen, das Studium zugleich jedoch häufiger abbrechen bzw. in einem gegebenen Untersuchungszeitraum seltener erfolgreich abschließen (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm, Kamm, Kerst, Otto, & Wolter, 2018; Dahm & Kerst, 2016).

Allerdings ist bislang nur wenig über die spezifischen Faktoren und Mechanismen, die den Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender beeinflussen, bekannt. Augenscheinlich ist jedoch, dass beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung eine in mehrfacher Hinsicht spezielle Studierendengruppe darstellen. Denn sie unterscheiden sich nicht nur in ihren Bildungsvoraussetzungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Lebensumstände und ihrer Studienpräferenzen mehr oder weniger deutlich von Studierenden mit (Fach-)Abitur (Dahm & Kerst, 2013; Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2014; Wolter et al., 2015). Angesichts dieser Unterschiede wird beispielsweise dem Grad der sozialen Integration im Studium (Tinto, 1975) eine geringere Bedeutung für das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierendengruppen zugeschrieben als bei Studierenden mit traditionellem Hochschulzugang, wohingegen hochschulexternen Bedingungen, wie z. B. familiären oder beruflichen Verpflichtungen, eine größere Relevanz beigemessen wird (Bean & Metzner, 1985). Nicht zuletzt wird vor dem Hintergrund der spezifischen Lebensumstände nicht-traditioneller Studierender der mutmaßlich größere Stellenwert von Studienstrukturen betont, die die Vereinbarkeit des Studiums mit außerhochschulischen Verpflichtungen sicherstellen (Wolter, Banscherus, Kamm, Otto, & Spexard, 2014). Verlässliche Evidenz zu diesen Annahmen fehlt jedoch bislang. Die wenigen Befunde, die für die hier betrachtete Studierendengruppe vorliegen, sind uneindeutig. So konnten Dahm und Kerst (2016) die in den Selbstauskünften nicht-traditioneller Studienabbrecher*innen betonte Bedeutung ihrer besonderen Lebensumstände in multivariaten Auswertungen nur z. T. bestätigen. Allerdings entstammen diese Befunde, wie andere Forschungsergebnisse der jüngeren Vergangenheit auch (Brändle & Lengfeld, 2015; Grendel, Lübke, & Haußmann, 2014), einem *Intergrup-*

1 Es handelt sich hierbei um eine enge, an den spezifischen Regelungen des Hochschulzugangs in Deutschland orientierte Definition nicht-traditioneller Studierender. Daneben existiert ein weiter gefasstes Begriffsverständnis, das häufig im Kontext des Diskurses um die Heterogenität Studierender verwendet wird und je nach konkreter Definition weitere Studierendengruppen einschließt, z. B. beruflich Qualifizierte mit schulischer Studienberechtigung, ältere Studierende oder Studierende in nicht-traditionellen Studienformaten (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015, S. 13–14).

penvergleich mit traditionellen Studierendengruppen. Derartige Modelle eines Vergleichs *zwischen* Gruppen sind – besonders bei ungleichen Gruppengrößen – weniger geeignet, die gruppenspezifischen Ursachen eines sozialen Phänomens, etwa des Studienabbruchs, zu identifizieren, als solche Vergleiche, die sich ausschließlich den Wirkungszusammenhängen *innerhalb* einer Gruppe widmen, sogenannte *Intra*-gruppenvergleiche (Solga, Brzinsky-Fay, Graf, Gresch, & Protsch, 2013). Vergleiche dieser Art, die sich den spezifischen Ursachen des Studienabbruchs beruflich qualifizierter Studierender ohne schulische Studienberechtigung zuwenden und dabei nicht nur eine institutionell (z. B. auf Studiengänge, -formen oder Hochschultypen) begrenzte Perspektive einnehmen, liegen nach unserem Kenntnisstand bisher nicht vor. An dieser Lücke knüpft der vorliegende Beitrag an. In ihm soll mit Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) auf der Basis eines Intragruppenvergleichs der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren die Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender beeinflussen und welche relative Bedeutung dabei einerseits studiennahen Faktoren und andererseits hochschulexternen Merkmalen zukommt.

Dazu wird zunächst ein theoretischer Rahmen zur Erklärung des Studienabbruchs nicht-traditioneller Studierender entwickelt, auf dessen Grundlage verschiedene Annahmen zu direkten und indirekten Effekten auf die Abbruchintention getroffen werden (Abschnitt 2). Anschließend werden die Daten, die Instrumentierung und Methodik zur Überprüfung dieser Annahmen vorgestellt (Abschnitt 3). Der dritte Abschnitt enthält zudem einen Vergleich nicht-traditioneller und traditioneller Studierender hinsichtlich verschiedener hochschulischer und außerhochschulischer Merkmale. Letzterer dient der Veranschaulichung der Spezifika der hier untersuchten Studierendengruppe. Diese bilden zusammen mit den theoretischen Annahmen die Grundlage zur Modellierung eines Strukturgleichungsmodells, das die theoretisch hergeleiteten Kausalbeziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes simultan darstellt und es so ermöglicht, direkte wie indirekte Effekte auf die Studienabbruchintention zu identifizieren (Abschnitt 4). Der fünfte Abschnitt ist der Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse des Beitrags gewidmet und benennt forschungsbezogene und gegebenenfalls praktische Implikationen der Befunde, bevor die spezifischen Stärken und Grenzen der Studie thematisiert werden. Der sechste Abschnitt resümiert schließlich die wichtigsten Ergebnisse dieses Beitrags und formuliert Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten auf diesem Feld.

2 Theoretische Rahmung, Forschungsstand und Ableitung von Hypothesen

Der vorzeitige Abbruch eines Studiums gilt als das Ergebnis eines Prozesses (Tinto, 1988), an dem in verschiedenen Phasen des Studienverlaufs eine Vielzahl von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt ist (Heublein, 2014; Schröder-Gronostay, 1999). Entsprechend wurden zur Erklärung des nur multikausal zu begreifenden Phänomens des Studienabbruchs diverse theoretische Ansätze entwickelt, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungstraditionen verhaftet sind (Sarletti & Müller, 2011, S. 236–239). Diese setzen jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte bei der Erklärung des Studienabbruchs, wobei es mit Blick auf die als relevant erachteten Faktoren durchaus Überschneidungen zwischen den einzelnen Ansätzen gibt (Sarletti & Müller, 2011, S. 239–243). So werden regelmäßig – je nach theoretischer Perspektive mit unterschiedlicher Gewichtung und nicht selten unter anderer Bezeichnung – individuelle Merkmale und Voraussetzungen, Aspekte der direkten Lernumwelt, Studienbedingungen und organisationale Merkmale der Hochschulen, Einflüsse signifikanter Anderer, Merkmale der Lebenssituation und schließlich alternative Handlungsoptionen als bedeutsam herausgestellt. Allerdings existiert bislang kein allgemein anerkanntes Erklärungsmodell, das sämtliche potenziell relevante Einflussfaktoren berücksichtigt (Heublein & Wolter, 2011, S. 229) und in theoretisch überzeugender Weise integriert.

Dies gilt insbesondere mit Blick auf den Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender. Für sie wird im Rahmen nationaler Forschungsarbeiten häufig die Bedeutung der äußeren Lebensumstände betont, die besondere Anforderungen an die Gestaltung von Studienbedingungen und an die Vereinbarkeit des Studiums mit außerhochschulischen Verpflichtungen nach sich zögen (Cusumano, 2012; Hanft & Brinkmann, 2013; Kerres, Hanft, Wilkesmann, & Wolff-Bendik, 2012; Wolter, Banscheraus, et al., 2014, S. 22–27). Bislang fehlt jedoch eine systematische Verbindung dieser allgemeinen Erwägungen mit einschlägigen Erklärungsansätzen der Studienabbruchforschung. An dieser Lücke setzt der vorliegende Beitrag an. Als theoretische Basis greifen wir dazu auf den interaktionistischen Ansatz von Tinto (1975, 1993) zurück und beziehen die von Bean und Metzner (1985) formulierte Kritik an dessen Modell mit ein. Letztere räumen in ihrem Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs nicht-traditioneller Studierendengruppen den Interaktionen an der Hochschule, die bei Tinto im Zentrum stehen, eine geringere Bedeutung ein als Faktoren, die außerhalb des Hochschulkontextes angesiedelt sind. Angelehnt an diese Überlegungen

wird im Folgenden ein theoretischer Rahmen zur Erklärung des Studienabbruchs nicht-traditioneller Studierender formuliert, der Aspekte der akademischen und sozialen Integration (Tinto, 1975) mit Merkmalen der Lebensumstände (Finanzen, Erwerbstätigkeit, Elternschaft, Partnerschaft) verbindet (Bean & Metzner, 1985). Darüber hinaus werden mit dem Hochschultyp, der Hochschulträgerschaft und der Studienorganisation zentrale Aspekte des Studienkontextes in das Abbruchmodell einbezogen, da davon auszugehen ist, dass die Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender je nach Kontext variiert (Becker & Schulze, 2013). Nicht zuletzt werden Merkmale der beruflichen Qualifikation von nicht-traditionellen Studierenden und Aspekte des Studiennutzens in das Erklärungsmodell integriert.

Im Folgenden werden zunächst die Kernaussagen des Studienabbruchmodells von Tinto (1975) vorgestellt (Abschnitt 2.1) sowie Hypothesen zur grundlegenden Bedeutung der zentralen Konstrukte des Tintoschen Modells für das Studienabbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender abgeleitet. Anschließend wird das an Tinto angelehnte Modell um verschiedene Aspekte erweitert (Abschnitt 2.2) und, soweit möglich, werden Hypothesen zu entsprechenden direkten und indirekten Effekten formuliert.

2.1 Das Integrationsmodell in Anlehnung an Tinto (1975)

Tintos (1975) Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs, das *Student Integration Model*, stellt neben der Bewältigung von (fachlichen) Studienanforderungen insbesondere soziale Interaktionen und das Ergebnis sozialisatorischer Prozesse an der Hochschule ins Zentrum. Wie vor ihm bereits Spady (1970) greift Tinto (1975) hierfür Durkheims (2014) Erklärung des (egoistischen) Selbstmords auf und geht davon aus, dass auch für den Rückzug aus dem gesellschaftlichen Subsystem der Hochschule eine mangelnde Integration verantwortlich ist (Tinto, 1975, S. 91–92). Innerhalb von Hochschulinstitutionen können eine akademische und eine soziale Sphäre unterschieden werden, sodass Studierende eine zweifache Integration leisten müssen. Ihre *akademische* Integration hängt Tinto (1975, S. 104–106) zufolge davon ab, inwieweit Studierende in der Lage sind, die Erwartungen der Hochschule an ihre fachlichen Leistungen und ihr akademisches Verhalten zu erfüllen. Studiennoten bringen zum Ausdruck, in welchem Maße ihnen dies gelingt. Während Studiennoten eine Bewertung der Studierenden durch die Hochschule darstellen, habe akademische Integration eine zweite Dimension, die umgekehrt die Bewertung bzw. Wertschätzung des akademischen Systems durch die Studierenden beinhaltet. Tinto (1975, S. 105–106) bezeichnet diese zweite, normative Dimension als „intellektuelle Entwicklung“. Die-

se zeige sich als intellektuelle Integration in das akademische System (Tinto, 1975, S. 105) in Form der Identifikation der Studierenden mit den Zielen, Normen und Werten des akademischen Systems, insbesondere im Grad ihrer Übereinstimmung mit dem vorherrschenden intellektuellen Klima an der jeweiligen Hochschule.

Neben der akademischen Integration identifiziert Tinto (1975) die Integration in die *soziale* Sphäre der Hochschule als eine zweite Anforderung, die Studierende bewältigen müssen. Diese *soziale* Integration ergebe sich aus der Kongruenz zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld (Tinto, 1975, S. 107) und zeige sich in Form von gelingenden formellen und informellen Interaktionen mit Kommiliton*innen, Lehrenden und dem sonstigen Hochschulpersonal.² Danach werden soziale Anbindung und Zugehörigkeit, gelingende Interaktionen und Kommunikation sowie Unterstützung durch Lehrende und befreundete Studierende Teil des individuellen Nutzens des Hochschulbesuchs und beeinflussen so die Abbruchneigung von Studierenden (Tinto, 1975, S. 107).

Verschiedene Studien mit vorwiegend traditionellen Studierendengruppen konnten die von Tinto (1975) postulierten Zusammenhänge zwischen dem Studienabbruchrisiko und Indikatoren der akademischen und sozialen Integration³ weitgehend belegen (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997; Davidson & Wilson, 2013; Pascarella & Terenzini, 2005, S. 396–398, 417–420; Robbins et al., 2004). Allerdings wurde hinsichtlich des Konzepts der akademischen Integration grundlegender Überarbeitungsbedarf identifiziert, da Zweifel an der Tragfähigkeit der *intellektuellen Entwicklung* als zweiter, normativer Subdimension in Tintos (1975) Konzeption der akademischen Integration bestehen (Braxton & Lien, 2000). Dies mag auf eine generelle Unschärfe in den Tintoschen Begrifflichkeiten und eine in der Konsequenz große Unsicherheit und Beliebigkeit bei der Operationalisierung der Integrationsvariablen insgesamt zurückzuführen sein (Davidson & Wilson, 2013, S. 336–339; Davidson,

2 Seit einer Revision seines Ansatzes hat Tinto (1993) die Interaktionen mit Hochschulmitarbeiter*innen als Repräsentant*innen des akademischen Systems nicht länger als Merkmal der sozialen, sondern als weiteren Bestandteil der akademischen Integration konzipiert.

3 Zwar stehen die Konzepte der akademischen und sozialen Integration im Zentrum von Tintos (1975) theoretischen Überlegungen zur Erklärung des Studienabbruchs, doch diese wirken in seinem Modell nicht direkt auf die Studienabbruchentscheidung. Stattdessen wird ihr Effekt jeweils über einen weiteren Faktor vermittelt, im Fall der akademischen Integration über die Zielbindung, der Einfluss der sozialen Integration über die Hochschulbindung (Tinto, 1975, S. 92–99, 110–111). Unter Zielbindung versteht Tinto (1975, S. 96) die Selbstverpflichtung des Individuums gegenüber dem Ziel, das Studium erfolgreich abzuschließen, unter Hochschulbindung die Bindung Studierender gegenüber ihrer spezifischen Hochschule. Die uns zur Verfügung stehenden Daten enthalten keine Items zur Messung dieser Konstrukte. Wir halten diese jedoch im Zusammenhang des vorliegenden Beitrags, nicht zuletzt wegen der konzeptionellen Nähe zwischen Studienbindung und Abbruchintention (Tinto, 1993, S. 114, S. 84–137), für verzichtbar.

Beck, & Milligan, 2009, S. 375). Jedenfalls bestehe über die Bedeutung der normativen Dimension von akademischer Integration wenig Konsens (Braxton & Lien, 2000, S. 13). In diesem Beitrag konzentrieren wir uns daher allein auf den Notenaspekt als unstrittiges Merkmal der akademischen Integration – zumal sich Studiennoten als einer der wichtigsten Prädiktoren des Studienabbruchs, auch im Falle verschiedener Gruppen nicht-traditioneller Studierender, bewährt haben (Metzner & Bean, 1987; Pascarella & Terenzini, 2005, S. 396–398; Tinto, 1975, S. 104; Voelkle & Sander, 2008).⁴ Wir erwarten daher, dass auch bei Studierenden ohne schulische Studienberechtigung bessere Studiennoten, d. h. eine höhere akademische Integration, mit einem geringeren Abbruchrisiko einhergehen (*H1*).

Dass daneben auch die soziale Integration für den Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender eine zentrale Rolle spielt, ist allerdings bereits früh bezweifelt worden (Davidson & Wilson, 2013). Bean und Metzner (1985) betonen stattdessen die besondere Bedeutung von Faktoren, die außerhalb des hochschulischen Zusammenhangs liegen und im Tinto-Modell mit seinem Fokus auf intrainstitutionelle Einflüsse und Interaktionen an der Hochschule vernachlässigt werden. Zu diesen externen Einflüssen zählen vor allem Merkmale der Lebenssituation, etwa familiäre Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit sowie finanzielle Aspekte (Cabrera, Castañeda, Nora, & Hengstler, 1992; Kember, Lai, Murphy, Siaw, & Yuen, 1994).

Metzner und Bean (1987) fanden ihre theoretischen Annahmen zur geringeren Bedeutung der sozialen Integration in einer Studie mit nicht-traditionellen Studierenden-Gruppen (nicht auf dem Campus lebende, ältere oder Teilzeitstudierende) bestätigt. Jedoch stellt ihre auf den US-amerikanischen Kontext zugeschnittene Operationalisierung der sozialen Integration (Metzner & Bean, 1987, S. 20–21) wie auch ihre Definition der Gruppe nicht-traditioneller Studierender die direkte Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf den deutschen Hochschulkontext infrage. Zwar liegen für die hier betrachtete Gruppe nicht-traditioneller Studierender bislang keine Erkenntnisse dazu vor, welche Relevanz Kontakte zu Kommiliton*innen und gelingende Interaktionen mit Lehrenden für den Studienabbruch haben,⁵ jedoch ist nicht zu erwarten, dass eine

4 Das Problem der Nichtvergleichbarkeit von Studiennoten aufgrund unterschiedlicher Benotungskulturen je nach Studienfach (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005, S. 65–66; Wissenschaftsrat, 2012) wird in den nachfolgenden Auswertungen durch Kontrolle der fachlichen Kontexte berücksichtigt.

5 Es liegen lediglich Befunde dazu vor, dass, wie schon von Bean und Metzner (1985, S. 489) ausgeführt wurde, auch für nicht-traditionelle Studierende im hier definierten Sinne akademische bzw. berufliche Motive die bei weitem größte Rolle bei der Studienentscheidung zu spielen scheinen, während der Hochschulbesuch kaum durch soziale Gründe motiviert sein dürfte (Berg, Grendel, Haußmann, Lübke, & Marx, 2014, S. 35–36; Otto & Kamm, 2016, S. 211–215; Wolter et al., 2017, S. 55–83).

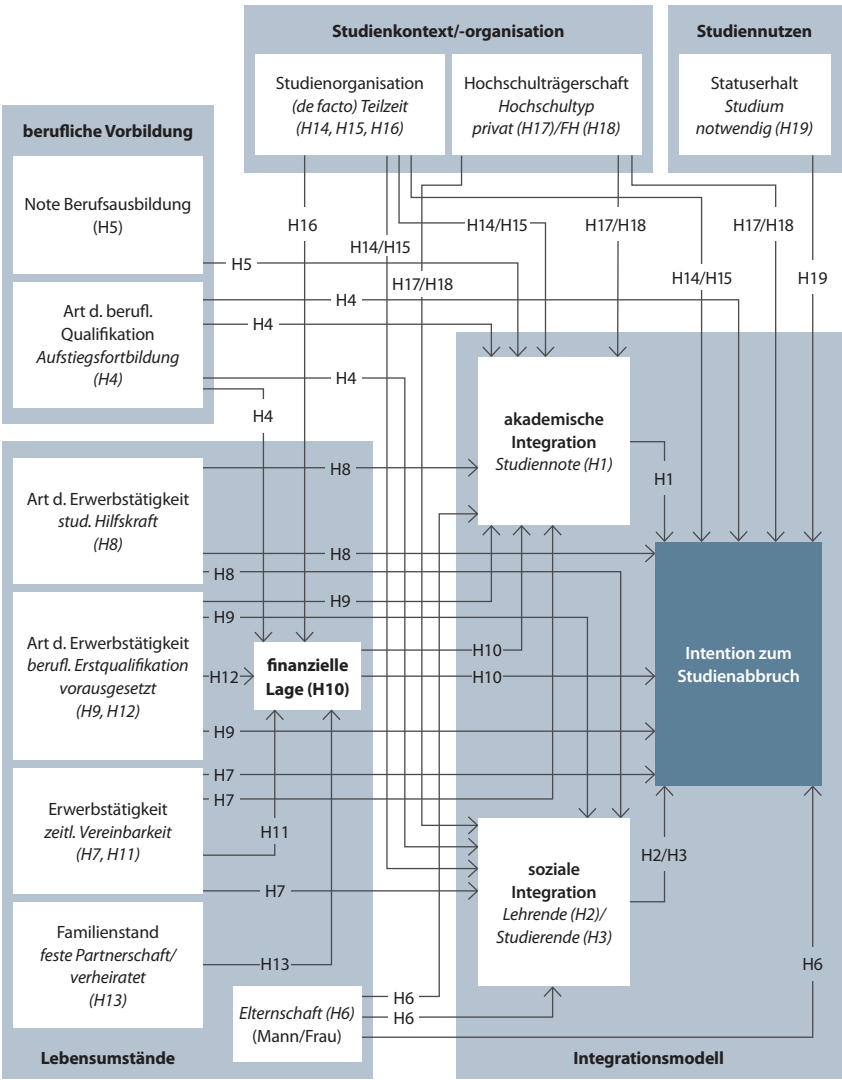
erfolgreiche Integration in die akademische Sphäre der Hochschulinstitution für den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender weniger relevant sein sollte als für traditionelle Studierende. Entsprechend nehmen wir an, dass gelingende Interaktionen mit Lehrenden als den Repräsentant*innen ebendieses Systems die Abbruchintention auch von nicht-traditionellen Studierenden reduzieren (*H2*).

Dagegen sind die Erwartungen in Bezug auf die Bedeutung von Kontakten zu Kommiliton*innen weniger eindeutig. Schließlich ist ein Großteil nicht-traditioneller Studierender durch berufliche und familiäre Verpflichtungen eingebunden, sodass ihr Lebensmittelpunkt häufig im beruflichen und privaten Umfeld *außerhalb* der Hochschule verbleibt (Diller, Festner, Freiling, & Huber, 2011, S. 128; Schroeter, 1998, S. 209–211; Wolter et al., 2015, S. 21–22). Doch auch wenn das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit möglicherweise bereits außerhalb der Hochschule befriedigt werden kann, gehen wir, anders als Bean und Metzner (1985), davon aus, dass der Aufbau von Kontakten zu Kommiliton*innen auch für die Abbruchintention nicht-traditioneller Studierender von Bedeutung ist. So könnte ein fachlich ausgerichteter Austausch mit Kommiliton*innen den Umgang mit Studienschwierigkeiten erleichtern (Diller et al., 2011, S. 121; Moschner, Gundlach, & Tröster, 1998), nehmen nicht-traditionelle Studierende (am Studienbeginn) doch häufig Defizite in mathematischen und fremdsprachlichen Kenntnissen sowie im wissenschaftlichen Arbeiten bei sich wahr (Dahm & Kerst, 2016, S. 229–232; Freitag, 2012, S. 58–84). Hinzu kommt, dass das hier untersuchte Sample ausschließlich nicht-traditionelle Studierende im Präsenzstudium enthält (vgl. Abschnitt 3.1). Dieses Studienmodell sollte eine größere sozialisatorische Wirkung auf die Studierenden entfalten als ein Fernstudium. Wir erwarten daher, dass Kontakte zu Kommiliton*innen die Abbruchneigung auch von nicht-traditionellen Studierenden reduzieren (*H3*).

2.2 Erweiterungen des Integrationsmodells

Angesichts des multikausalen Charakters des Studienabbruchphänomens erfasst Tintos (1975) Abbruchmodell nur einen relativ kleinen Ausschnitt der als relevant geltenden Einflussfaktoren. So räumt Tinto (1986) selbst ein, dass andere theoretische Perspektiven auf den Studienabbruch und die daraus ableitbaren Konstrukte in seinem Ansatz nicht berücksichtigt werden. Dieser fokussiert neben der Erfüllung der akademischen Studienanforderungen im engeren Sinne vor allem auf das Ergebnis *sozialer* Prozesse *innerhalb* der Hochschule. Dagegen fehlt beispielsweise die Integration von Konstrukten, die die Kosten und den beruflichen Nutzen eines Studiums abdecken.

Abbildung 1:
Schematische Darstellung des theoretischen Modells und der Hypothesen



Kontrollvariablen: Lebensalter (bei finanzielle Lage, soziale Integration, akademische Integration, Studienabbruchintention), Studienfach (bei soziale Integration, akademische Integration, Studienabbruchintention), Fachsemesteranzahl (bei Studienabbruchintention), frühere Studienunterbrechung (bei Studienabbruchintention).

Auch Merkmale der Hochschulinstitution spielen keine systematische Rolle in Tintos Modell. Dies ist umso bemerkenswerter, als Tinto (1975, S. 97–98, 111–112, 1982, S. 689–690) die Bedeutung von Kosten-Nutzen-Erwägungen, der Studienfinanzierung wie auch von institutionellen Merkmalen für den Studienabbruch im Grundsatz durchaus anerkennt. Darüber hinaus vernachlässigt er die besondere Bedeutung von Faktoren, die außerhalb des hochschulischen Zusammenhangs liegen und folglich gerade für nicht-traditionelle Studierende relevant sind (Bean & Metzner, 1985). Insofern wird im Folgenden das in Anlehnung an Tinto (1975) aufgestellte Integrationsmodell, das die proximalen, d. h. studiennahen Determinanten des Studienabbruchs beinhaltet, im Rahmen der Möglichkeiten der vorliegenden Daten (vgl. Abschnitt 3.2) erweitert.

Abbildung 1 stellt das um verschiedene Faktoren erweiterte Integrationsmodell und die mit ihm verbundenen Hypothesen schematisch dar. Die Erweiterungen umfassen die berufliche Vorbildung nicht-traditioneller Studierender, ihre Lebensumstände, einige zentrale Merkmale des Kontextes, in dem sie studieren, und schließlich den Nutzen eines Studiums für die Reproduktion des elterlichen Bildungsstatus. Diesbezüglich steht die Frage im Vordergrund, inwieweit neben den Integrationsvariablen auch die zusätzlich einbezogenen Faktoren den Studienabbruch beeinflussen. Ob ihre mutmaßlichen Effekte über die Integrationsvariablen des Tinto-Modells vermittelt werden oder darüber hinaus direkte Einflüsse auf die Abbruchintention bestehen, ist angesichts des nur geringen Forschungsstandes zu diesen Fragen, insbesondere mit Blick auf nicht-traditionelle Studierende, weitgehend offen. In diesem Sinne hat der vorliegende Beitrag einen teils explorativen Charakter, auch wenn für die grundlegenden Zusammenhänge mit dem Studienabbruchrisiko im Folgenden Hypothesen abgeleitet werden können.

Berufliche Vorbildung

Eine erste Erweiterung des Tintoschen Integrationsmodells betrifft die bildungspolitisch wie auch bildungstheoretisch interessante Frage nach dem Einfluss der beruflichen Vorbildung auf die Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender. In diesem Zusammenhang sind die Zulassungsregelungen für beruflich qualifizierte Studienbewerber*innen ohne schulische Studienberechtigung von besonderem Interesse. Denn historisch differenzierten diese Regelungen zumeist zwischen zwei Gruppen, nämlich Absolvent*innen einer grundständigen beruflichen Ausbildung auf der einen Seite und jenen einer Aufstiegsfortbildung auf der anderen Seite, wobei letzteren zu einem gegebenen Zeitpunkt i. d. R. weiter reichende Studienmög-

lichkeiten zur Verfügung standen (Ulbricht, 2012). Auch die KMK-Vereinbarung aus dem Jahr 2009 schreibt diese traditionelle Abstufung fort (vgl. Abschnitt 1). Hinter ihr steht offenbar die Annahme einer höheren Studierfähigkeit der Inhaber*innen von Fortbildungsabschlüssen,⁶ sodass sich das Vorliegen selbiger vor allem in besseren Studiennoten, d. h. in einer höheren akademischen Integration, niederschlagen sollte.⁷ Ob darüber hinaus Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Qualifikationsniveau und der sozialen Integration, der Einschätzung der Studienfinanzierung sowie der Abbruchintention zugunsten von Fortbildungsabsolvent*innen bestehen, soll ebenfalls überprüft werden (H4).

Während die Art der beruflichen Qualifikation als ein erster vorhochschulischer Prädiktor von Studienerfolg fungiert, dient die Ausbildungsnote in den nachfolgenden Analysen in erster Linie als bedeutsame Kontrollvariable bei der Bestimmung von Effekten auf die vermittelnde Variable *akademische Integration*. Gleichwohl ist auch ihr Einfluss auf die Studiennoten sowohl in theoretischer wie auch in bildungspolitischer Hinsicht relevant, denn hinter den in den letzten Jahrzehnten etablierten Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur steht die grundsätzliche Annahme, dass Studierfähigkeit nicht nur durch den Besuch der gymnasialen Oberstufe bzw. Sekundarstufe II, sondern auch im Rahmen beruflicher Bildung erworben werden kann. In diesem Sinne ist, auch vor dem Hintergrund bisheriger Befunde (Grendel et al., 2014, S. 55), zu erwarten, dass bessere Ausbildungsnoten mit einer höheren akademischen Integration einhergehen (H5).

Lebensumstände: Erwerbstätigkeit und Elternschaft, Studienfinanzierung, Partnerschaft

Wie bereits deutlich gemacht wurde, erscheint es mit Blick auf die Gruppe nicht-traditioneller Studierender notwendig, ihre oftmals besonderen Lebensumstände bei der Erklärung ihres Studienerfolgs zu berücksichtigen (Buß, Erbsland, Rahn, & Pohlenz, 2018; Cusumano, 2012; Hanft & Brinkmann, 2013; Kerres et al., 2012; Wolter, Banscheraus, et al., 2014, S. 22–27). So gehen nicht-traditionelle Studierende sehr viel häufiger neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach und wenden dafür – im Fernstudium noch stärker als im Präsenzstudium – deutlich mehr Zeit auf als ihre Mitstudierenden.

6 Auch im Deutschen Qualifikationsrahmen werden Fortbildungsabschlüsse einer höheren Kompetenzstufe zugeordnet als Ausbildungsabschlüsse, und zwar auf dem Niveau eines Bachelorabschlusses (Gutschow, 2014, S. 38).

7 Diesbezüglich deuten erste empirische Befunde auf eine Ablehnung der Hypothese hin (Grendel et al., 2014, S. 55), wobei die Datengrundlage dieses Vergleichsmodells mit nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden im ersten Hochschulse semester an rheinland-pfälzischen Hochschulen sehr begrenzt ist.

Außerdem leben sie öfter in einer festen Partnerschaft und haben häufiger Kinder (Wolter et al., 2015, S. 21–22, 2017, S. 62–68). Allerdings ist noch weitgehend offen, inwieweit diese außerhochschulischen Faktoren den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender tatsächlich beeinflussen. Zwar konnten Metzner und Bean (1987) seinerzeit zeigen, dass der Erwerbstätigkeitsumfang und familiäre Verpflichtungen weder die Studiennoten noch die Abbruchintention noch den realisierten Abbruch der untersuchten nicht-traditionellen Studierenden beeinflussen (Metzner & Bean, 1987, S. 23), jedoch sind die wenigen Befunde, die für nicht-traditionelle Studierende im deutschen Hochschulkontext vorliegen, in dieser Beziehung uneindeutig. So zeigte sich bei Brändle und Lengfeld (2015, S. 457–459), dass mit einer Elternschaft und einem steigenden Erwerbstätigkeitsumfang die Quote bestandener Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr geringer ausfällt. Demgegenüber konnten Dahm und Kerst (2016) die in den Selbstauskünften von nicht-traditionellen Studienabbrechern betonte Relevanz der Lebensumstände in multivariaten Auswertungen lediglich für die Elternschaft von Frauen bestätigen, während sich ein Effekt des Erwerbstätigkeitsumfangs unter Kontrolle anderer Determinanten nicht statistisch absichern ließ.⁸ Dabei gibt es eine Vielzahl mehr oder weniger elaborierter Forschungsbelege, die für die Relevanz von Mehrfachbelastungen für das Studienabbruchrisiko sprechen (Berkner, Cuccaro-Alamin, & McCormick, 1996, S. 18–22; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Blüthmann, Thiel, & Wolfgramm, 2011; Brandstätter & Farthofer, 2003; Gaedke, Covarrubias Venegas, Recker, & Janous, 2011; Georg, 2008; Heublein et al., 2017, S. 211–216; Holz, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005, S. 414–415; Roksa, 2011; Roksa & Velez, 2012). Vor dem Hintergrund der skizzierten allgemeinen und spezifischen Befundlage erwarten wir daher, dass mit einer Elternschaft, besonders für Frauen (*H6*), und einer mit dem Studium zeitlich schlecht zu vereinbarenden Erwerbstätigkeit (*H7*) ein höheres Abbruchrisiko bei nicht-traditionellen Studierenden verbunden ist. Ob sich diese Einflüsse als direkte Effekte zeigen, ist dabei offen. So ist es durchaus vorstellbar, dass bei Kontrolle weiterer zentraler Abbruch-Determinanten die abbrucherhöhende Wirkung im Wesentlichen über andere Faktoren, konkret die akademische (Grendel et al., 2014, S. 54–56) und die soziale Integration des hier postulierten Abbruchmodells, vermittelt wird. Denn ein hoher Aufwand an Zeit und Energie für Arbeits- und Familienpflichten führt entweder zu zeitlichen Einschränkungen beim Besuch von Lehrveranstaltungen, bei den Möglichkeiten des Selbststudiums und den Gelegenheiten zum Austausch mit Studierenden

8 Hierbei ist allerdings zu beachten, dass der (Nicht-)Effekt von Variablen in diesem Intergruppenvergleich auch von den Zusammenhängen bei der weit größeren Gruppe der traditionellen Studierenden herrühren kann.

und Lehrenden, oder es steigt – bei gleichbleibendem Studienengagement bzw. -aufwand – die Gesamtarbeitsbelastung der Studierenden (Dahm et al., 2018, S. 175–177), was zumindest qualitative Einbußen im Lernprozess nahelegt (Astin, 1999).

Für die Frage der Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit kommt es allerdings nicht allein auf den Umfang bzw. die zeitliche Vereinbarkeit, sondern auch auf ihre Art bzw. ihren Inhalt an (Heublein et al., 2017, S. 211–216). So könnten beispielsweise starke inhaltliche Bezüge zwischen der Erwerbstätigkeit und dem Studienfach die Studienmotivation und das Verständnis von Studieninhalten (weiter) erhöhen und so die Studienintegration befördern. Dies gilt insbesondere bei einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Dort sollten die inhaltlichen Bezüge zum Studienfach besonders ausgeprägt sein, weshalb wir erwarten, dass eine solche Tätigkeit mit einer höheren akademischen wie sozialen Integration und einem geringeren Abbruchrisiko einhergeht (H8), wohingegen eine studienbegleitende *qualifizierte* Berufstätigkeit von einer Weiterführung des Studiums eher ablenken könnte (Müller & Pollak, 2016, S. 350–351; Sarcletti & Müller, 2011, S. 243). So ist gerade im Fall von nicht-traditionellen Studierenden eine Beendigung des Studiums (z. B. beim Auftreten von Studienschwierigkeiten) eine näherliegende Handlungsoption, weil mit der Möglichkeit, in den alten, häufig neben dem Studium weitergeführten Beruf zurückzukehren, eine Art Sicherheitsnetz (Shavit & Müller, 2000) für die Zeit nach dem Studienabbruch zur Verfügung steht (Wolter et al., 2017, S. 53–54). Entsprechend gehen wir davon aus, dass nicht-traditionelle Studierende, die während des Studiums einer Tätigkeit nachgehen, die eine abgeschlossene berufliche Erstqualifikation voraussetzt, eine geringere Integration zeigen und eine höhere Abbruchneigung entwickeln als jene, die lediglich eine Erwerbstätigkeit mit Ausbildungsfunktion (z. B. Volontariat, Praktikum) oder eine sonstige Tätigkeit ausüben (H9).

Zu den externen Risikofaktoren eines Studienabbruchs zählt auch eine ungesicherte Studienfinanzierung (Heublein et al., 2017, S. 211–216; Pascarella & Terenzini, 2005, S. 413; St. John, Cabrera, Nora, & Asker, 2000). In der Studie von Metzner und Bean (1987, S. 23) ging eine unsichere finanzielle Lage, auch bei Kontrolle des Erwerbstätigkeitsumfangs, mit einer stärkeren Abbruchintention der nicht-traditionellen Studierenden einher. Auch im hiesigen Hochschulkontext nehmen finanzielle Gründe in den Selbstauskünften von nicht-traditionellen Studienabbrecher*innen eine vergleichsweise prominente Rolle ein (Dahm & Kerst, 2016, S. 245–248).⁹ Der Effekt finanzieller Unsicherheit mag z. T. darauf zurückgehen, dass bei finanziellen

9 In den multivariaten Analysen derselben Studie erwies sich allerdings die Kostenbelastung im Studium, unter Kontrolle weiterer Faktoren, als nicht erklärungskräftig für das Abbruchrisiko (Dahm & Kerst, 2016, S. 248–258).

Engpässen ein größerer Anteil des verfügbaren Zeitbudgets für Erwerbstätigkeiten aufgewandt werden muss (vgl. dazu die vorangegangenen Ausführungen), möglicherweise stellen finanzielle Probleme darüber hinaus eine psychische Belastung dar, die die volle Konzentration auf das Studium und den Lernprozess behindert (Astin, 1999; St. John et al., 2000, S. 34, 38, 40). Da die zeitliche Einschränkung durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit im theoretischen Modell bereits kontrolliert wird (H7), sollten darüber hinausgehende Effekte einer ungesicherten Studienfinanzierung somit eher als psychische Belastung interpretierbar sein und sich daher vor allem in einer geringeren akademischen Integration sowie einer höheren Abbruchneigung nicht-traditioneller Studierender manifestieren (H10). Des Weiteren gehen wir davon aus, dass die Finanzierungssicherheit selbst wiederum von Merkmalen der Lebenssituation beeinflusst wird. Konkret sollte die finanzielle Lage umso günstiger eingeschätzt werden, je besser sich eine etwaige Erwerbstätigkeit mit dem Studium vereinbaren lässt (H11), wenn eine *qualifizierte* Erwerbstätigkeit ausgeübt wird (H12) oder sofern eine feste (eheliche oder nicht-eheliche) Partnerschaft besteht (Diller et al., 2011, S. 120) (H13).

Studienorganisation und weitere Merkmale des Studienkontextes

Im Zusammenhang mit der überdurchschnittlichen Beanspruchung nicht-traditioneller Studierender durch außerhochschulische Verpflichtungen wird immer wieder die Schlüsselrolle bedarfsgerechter Studienbedingungen betont (Buß et al., 2018; Hanft & Brinkmann, 2013). Auch Tinto (1975, S. 111–112) räumt institutionellen Merkmalen eine Bedeutung für das Studienabbruchrisiko ein, allerdings ohne sie explizit in sein Modell aufzunehmen. Diese Lücke wird in dem vorliegenden Beitrag aufgegriffen, indem mit der Art der Studienorganisation sowie der Trägerschaft und der Art der Hochschule zentrale Randbedingungen des Studienkontextes als Einflussfaktoren thematisiert werden.

Mit Blick auf die besonderen Lebensumstände von nicht-traditionellen Studierenden verdient zunächst die Art der Studienorganisation besondere Aufmerksamkeit. Flexible Studienstrukturen, allen voran Teilzeitstudiengänge, sollen dazu beitragen, die zeitliche Vereinbarkeit des Studiums mit außerhochschulischen Verpflichtungen zu verbessern und den Studienerfolg dadurch zu fördern (Bargel, 2013; Engelke, Müller, & Röwert, 2017, S. 25; Maschwitz & Brinkmann, 2015). Allerdings dürften das immer noch geringe Angebot an Teilzeitmodellen an deutschen Hochschulen und deren offenbar nicht besonders flexible Ausgestaltung (Maschwitz & Brinkmann, 2015; Wolter et al., 2017, S. 79) für viele Studierende ohne (Fach-)Abitur

die Realisierung ihres Studienwunsches erschweren, sodass sie in einem Vollzeitstudiengang de facto in Teilzeit studieren, mit der Konsequenz, dass die regulär erwarteten Studienanforderungen eines Vollzeitstudiums nicht in vollem Umfang erfüllt werden können. Besonders im Falle eines solchen informellen bzw. de facto Teilzeitstudiums erwarten wir daher, dass die akademische und soziale Integration geringer und das Abbruchrisiko höher ausfallen als bei einem de facto Vollzeitstudium (Bargel, 2013, S. 1) (H14).

Doch auch ein *formelles* Teilzeitstudium scheint mit einer höheren Abbruchneigung verbunden zu sein (Bargel, 2013, S. 14–15; Berkner et al., 1996, S. 18–19). Dieser Umstand deutet darauf hin, dass sich das Problem einer Mehrfachbelastung auch in einem formellen Teilzeitstudiengang möglicherweise nicht vollständig entschärfen lässt. Denn zeitlich umfangreiche außerhochschulische Aktivitäten reduzieren wohl fast zwangsläufig den Stellenwert des Studiums, da seltener Gelegenheit für soziale Interaktionen an der Hochschule besteht und das ‚Eintauchen‘ in den Lernprozess immer wieder mit anderen Aktivitäten konkurriert (Astin, 1999). Allerdings liegen für Studierende ohne Abitur zu diesen Zusammenhängen bisher kaum Befunde auf Basis multivariater Auswertungen vor. Brändle und Lengfeld (2015, S. 457–459) konnten anhand eines Vergleichs nicht-traditioneller und traditioneller Studierender in einem Studiengang der Universität Hamburg zeigen, dass die Quote der bestandenen Prüfungen im ersten Studienjahr umso geringer ausfiel, je weniger das Studium *subjektiv* im Zentrum des Lebens der Befragten stand. Allerdings bestand kein Zusammenhang zwischen der Durchführung eines Teilzeitstudiums und den erzielten Examensnoten (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 461–462).¹⁰ In einem Modell zur Erklärung der Studiennoten nicht-traditioneller und traditioneller Studierender im ersten Hochschulse semester konnten Grendel et al. (2014, S. 51, 54–56) – unter Kontrolle der wahrgenommenen Vereinbarkeit zwischen Erwerbstätigkeit und Studium – keine Unterschiede zwischen Vollzeit-Präsenz-Studierenden und Studierenden in alternativen Studienmodellen feststellen. Da es sich jedoch in beiden Studien um sehr kleine und spezifische Stichproben handelt und wir außerdem die zeitliche Vereinbarkeit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit mit dem Studium als eine mögliche (mut-

10 Die Autoren stellten außerdem fest, dass ein Teilzeitstudium die Studienabschlusswahrscheinlichkeit innerhalb eines Mindest-Beobachtungszeitraums von neun Semestern reduziert (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 459–461). Um jedoch den Effekt eines Teilzeitstudiums valide beurteilen zu können, hätte der Mindest-Beobachtungszeitraum größer angesetzt werden müssen. So kann etwa bei einem Teilzeitstudium mit halbiertem Studienlast und doppelter Studienzeit nach neun Semestern rein rechnerisch noch kein Abschluss vorliegen, weshalb ein negativer Effekt eines Teilzeitstudiums auf die Abschlusswahrscheinlichkeit bei diesem Beobachtungszeitraum nicht verwunderlich ist.

maßlich positive) Folge eines formalen Teilzeitstudiums bereits anderweitig kontrollieren (H7), erwarten wir auch für einen formalen Teilzeitstudiengang eher negative Auswirkungen auf die Studienintegration und die Abbruchneigung (H15). Lediglich mit Blick auf die Absicherung der Studienfinanzierung gehen wir davon aus, dass ein Teilzeitstudium, ob formell oder informell, günstigere Ausgangsbedingungen für das Studium schafft (H16), da faktisch mehr Zeit für studienbegleitende Erwerbstätigkeiten zur Verfügung steht bzw. bei einem de facto Teilzeitstudium wahrscheinlich eher in Anspruch genommen wird.

Zum Einfluss von organisationalen Merkmalen der Hochschule auf den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender liegen nur vereinzelt Befunde vor, gleichwohl lassen sich plausible Annahmen formulieren, in welchen Kontexten eine akademische und soziale Integration der beruflich qualifizierten Studierenden eher gelingen sollte. So geht Freitag (2012, S. 113) davon aus, dass „kleine (private) Hochschulen hinsichtlich ihres gesamten Settings Bildungsinstitutionen der beruflichen Bildung ähnlicher sind als Universitäten“ und somit wohl eher den Bedürfnissen von nicht-traditionellen Studierenden entgegenkommen müssten (Heibült, 2016, S. 20). In Verbindung mit der überwiegend beruflich-instrumentellen Studienmotivation der Mehrheit nicht-traditioneller Studierender (Berg et al., 2014, S. 35–36; Otto & Kamm, 2016, S. 211–215; Wolter et al., 2017, S. 55–83) lässt sich daher vermuten, dass die Bedingungen an Fachhochschulen – in erster Linie ihr stärkerer Praxis- bzw. Berufsfeldbezug, eventuell aber auch die im Schnitt geringere Größe dieser Institutionen – den Voraussetzungen, Interessen und Präferenzen von nicht-traditionellen Studierenden eher gerecht werden als die Verhältnisse an Universitäten, die insgesamt immer noch praxisferner sind und aufgrund ihrer Größe oder Kultur den Austausch mit Studierenden und Lehrenden möglicherweise erschweren (Banscherus, Engel, Spexard, & Wolter, 2015, S. 21; Mayer, 2008, S. 613–614; Willige, 2015; Wissenschaftsrat, 2010a, 2010b, S. 40; Woisch, 2014). In der Tat scheint nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen die Umstellung auf die Studierendenrolle leichter zu fallen (Schroeter, 1998, S. 18) und der Aufbau von Kontakten zu Kommiliton*innen besser zu gelingen als an Universitäten (Isserstedt, 1994, S. 30; Schroeter, 1998, S. 209–210). Auch die Studienleistungen fallen an Fachhochschulen besser aus (Grendel et al., 2014, S. 55). Eine stärkere Ausrichtung auf ihre speziellen Bedürfnisse scheinen nicht-traditionelle Studierendengruppen darüber hinaus an den oftmals kleineren privaten Hochschulen sowie an Fernhochschulen vorzufinden (Engelke et al., 2017). Dies legt zumindest die sehr viel größere Bedeutung von privaten (Fern-)Hochschulen unter nicht-traditionellen Studienanfänger*innen nahe (Dahm & Kerst, 2013, S. 36, 39; Wolter et al.,

2017, S. 16–18). In der Summe erwarten wir daher, dass die akademische und soziale Integration an Hochschulen in privater Trägerschaft (*H17*) und an Fachhochschulen (*H18*) besser gelingen sollte und die Abbruchneigung in diesen Kontexten geringer ausgeprägt ist als an staatlichen Hochschulen und an Universitäten.

Studiennutzen: Erhalt des elterlichen Bildungsstatus

Indem Tintos (1975) Studienabbruchmodell die Kosten und den Nutzen eines Studiums nicht explizit berücksichtigt, werden potenzielle Einflussfaktoren des Studienabbruchs vernachlässigt, denen nicht allein in konkurrierenden Erklärungsansätzen (Ajzen, 1991; Esser, 1999, S. 265–275; Wigfield & Eccles, 2000) eine hohe Bedeutung für Bildungsentscheidungen im Allgemeinen und für den Studienabbruch im Besonderen (Becker & Hadjar, 2004) zugeschrieben wird. Tinto (1975, S. 97–98, 1982, S. 689–690) selbst räumt ein, dass die Einschätzung der finanziellen, sozialen und sonstigen Kosten ebenso wie die Wahrnehmung des beruflichen wie nicht-beruflichen Nutzens eines Studiums die Abbruchneigung beeinflussen können, und zwar unabhängig davon, wie positiv bzw. integrationsförderlich die Erfahrungen an der Hochschule auch sein mögen. Die mit einem Studium verbundene Kostenbelastung wurde im vorliegenden Beitrag durch die Erweiterung des Abbruchmodells um die Sicherheit der Studienfinanzierung berücksichtigt (*H10*). Teilaspekte des beruflichen Nutzens des Studiums sind im Zusammenhang mit der Art der studienbegleitenden Berufstätigkeit integriert worden (*H9*).¹¹ Ein weiterer Nutzenaspekt eines Studiums besteht in seinem mit der Bildungsherkunft variierenden Beitrag (bzw. in dessen unterschiedlicher Notwendigkeit) zur Reproduktion des elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (Boudon, 1974, S. 29–31; Esser, 1999, S. 265–275; Keller & Zavalloni, 1964; Stocké, 2007). Denn nur sofern die eigenen Eltern Akademiker*innen sind (und bisher noch kein Studienabschluss erworben wurde), ist der erfolgreiche Abschluss eines Studiums zwingend erforderlich, um den elterlichen Bildungsstatus zu reproduzieren. In dieser Konstellation ist mit einem erfolgreich abgeschlossenen Studium ein höherer Beitrag zur Statusreproduktion und damit ein höherer Nutzen verbunden,

11 Dies insofern, als die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit während des Studiums auf die Existenz bzw. aktive Aufrechterhaltung eines beruflichen Sicherheitsnetzes hindeutet (Shavit & Müller, 2000; Wolter et al., 2017, S. 53–54). In dieser Situation dürfte die subjektive Einschätzung des mit einem Studium zusätzlich verbundenen Nutzens auf dem Arbeitsmarkt geringer ausfallen als bei einer sonstigen, nicht-qualifizierten Erwerbstätigkeit, da sich so die (dauerhafte) Rückkehr in eine qualifizierte Berufstätigkeit einfacher realisieren lassen sollte.

als wenn die Eltern keine Akademiker*innen sind.¹² Allerdings konnte die Bedeutung des Statuserhaltungsnutzens für die Abbruchneigung nicht-traditioneller Studierender empirisch bislang nicht bestätigt werden (Dahm & Kerst, 2016). Daher soll die Hypothese eines abbruchmindernden Effekts, sofern das Studium zur Statusreproduktion notwendig ist, hier erneut überprüft werden (H19).

Weitere kontrollierte Einflüsse

Das *Studienfach* stellt zweifellos eine zentrale Rahmenbedingung des Studienkontextes dar, jedoch vermischen sich in ihm verschiedene Aspekte, die die akademische und soziale Integration und den Studienerfolg beeinflussen dürften. Zu nennen sind hier etwa die Fach- und Lehrkultur (Schaeper, 1997), die studentische Kultur (Friebertshäuser, 1992; Huber, 1991), die Nähe der fachlichen Studienanforderungen zum gymnasialen Bildungskanon bzw. der Grad, in dem spezifische Inhalte des gymnasialen Curriculums als Vorwissen im Studium vorausgesetzt werden (Eberle, Gehrler, Jaggi, Kottenau, Oepke, & Pflüger, 2008, S. 45–52), die Notenkultur bzw. fachspezifische Bewertungstraditionen (Gaens & Müller-Benedict, 2017, S. 20–27), der Grad des Berufsfeldbezuges bzw. die berufliche Spezifität (Leuze, 2010) oder monetäre und nicht-monetäre Erträge (Barone & Schindler, 2014). Eine eindeutige Ableitung von Hypothesen zu den Einflüssen unterschiedlicher Studienfächer, die hier lediglich als Proxy dieser vielfältigen theoretischen Konstrukte fungieren, ist daher nicht möglich. Insofern und weil gleichzeitig zu Fächereffekten auf den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender Forschungsbefunde bislang weitgehend fehlen, werden bei den nachfolgenden Auswertungen die fachlichen Kontexte ausschließlich als notwendige Kontrollvariablen einbezogen.

Das *Alter* Studierender ist für gewöhnlich ein Proxy für vielfältige andere Faktoren, die den Studienerfolg – in durchaus unterschiedliche Richtung – beeinflussen können (Rathmann, 2014, S. 42–47). Mit der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit, der Elternschaft, der Studienfinanzierung, dem Partnerschaftsstatus sowie dem Studienformat sind zentrale Aspekte der Lebensumstände wie auch der typischen Studienpräferenzen nicht-traditioneller Studierender bereits explizit in das theoretische Modell einbezogen worden, die oftmals mit ihrem höheren Alter assoziiert sind. Um etwaige darüber hinausgehende mit dem Alter verbundene Einflüsse auf die

12 Dahinter verbirgt sich die theoretische Annahme, dass ein drohender Statusverlust für Bildungsentscheidungen bedeutender ist als die Aussicht auf einen Statusgewinn durch Bildung. Diese Annahme steht im Einklang mit sozialpsychologischen Forschungsbefunden, wonach die Vermeidung eines Verlustes subjektiv als größerer Nutzen empfunden wird als ein Gewinn in gleicher Höhe (etwa durch einen sozialen Aufstieg) (Kahneman & Tversky, 1979).

Studienintegration und die Abbruchneigung kontrollieren zu können, wird dieses in den nachfolgenden Auswertungen zusätzlich berücksichtigt. So ist es beispielsweise denkbar, dass der mit einem höheren Alter verbundene größere zeitliche Abstand zur Schulzeit die akademische Integration erschwert. Auf der anderen Seite könnte ein höheres Alter mit einer größeren persönlichen Reife einhergehen, die die Interaktion mit Lehrenden erleichtert, während der Kontaktaufbau mit traditionellen Studierenden möglicherweise schwieriger gelingt.

Des Weiteren wird das *Fachsemester* als Kontrollvariable bei der Erklärung der Abbruchneigung in die Analysen einbezogen, sodass die in diesem Beitrag festgestellten Einflüsse einzelner Variablen auf die Abbruchintention als durchschnittliche Effekte unter Kontrolle des Fachsemesters zu interpretieren sind.

Schließlich wird in den nachfolgenden Auswertungen berücksichtigt, ob das Studium schon einmal unterbrochen wurde und ob ein prekärer Grund dafür vorlag. Frühere *Studienunterbrechungen* aus prekären Gründen (z.B. chronische Krankheit, Zweifel am Sinn des Studiums, Betreuung Angehöriger) könnten ein Indiz für eine allgemein geringe Studienbindung oder auch für den Fortbestand der für die frühere Unterbrechung verantwortlichen Situation sein. Daher wird der potenzielle Einfluss einer prekär motivierten Studienunterbrechung auf die Abbruchintention kontrolliert.

3 Daten, Anlage der Untersuchung und Operationalisierung

Nachfolgend werden zunächst die Datenbasis und Anlage der vorliegenden Untersuchung beschrieben (Abschnitt 3.1), ehe die Operationalisierung der verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen dargelegt wird (Abschnitt 3.2).

3.1 Daten und Anlage der Untersuchung

Innerhalb dieses Abschnitts wird eingangs die Datengrundlage beschrieben, wobei der Fokus auf die Grundgesamtheit, die Stichprobe und den Rücklauf der hier zugrunde liegenden Befragung gelegt wird (Abschnitt 3.1.1). Anschließend wird der konkrete Zuschnitt dieser Daten für unsere Forschungsarbeit erläutert, eine Charakterisierung nicht-traditioneller und traditioneller Studierender vorgenommen (Abschnitt 3.1.2) und unser Umgang mit fehlenden Werten dargelegt (Abschnitt 3.1.3).

3.1.1 Grundgesamtheit, Stichprobe und Rücklauf

Als empirische Basis der vorliegenden Arbeit dienen die Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017), eine im Sommersemester 2016 durchgeführte bundesweit repräsentative Querschnittsbefragung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Studierenden. Grundgesamtheit dieser Befragung bilden alle Studierenden, die zum genannten Zeitpunkt an einer staatlichen bzw. staatlich anerkannten Hochschule (N=371) in Deutschland immatrikuliert sind. Ausgenommen sind Studierende an Universitäten der Bundeswehr, Verwaltungsfach- und Fernhochschulen, Fernstudierende an Präsenzhochschulen sowie Promotions-, gasthörende und beurlaubte Studierende. Diese zählen nicht zur Grundgesamtheit. Insgesamt 248 Hochschulen haben sich zur Teilnahme an der 21. Sozialerhebung bereit erklärt (sie umfassen 92,5 Prozent der Studierenden der Grundgesamtheit), wovon wiederum ein Sechstel der Studierenden zur Onlinebefragung eingeladen wurde (Middendorff et al., 2017, S. 9–11). Die Nettorücklaufquote beläuft sich auf 16,2 Prozent, sodass der hier verwendete Datensatz Antworten von 55.219 deutschen und bildungsinländischen Studierenden enthält.¹³

3.1.2 Datenzuschnitt und Gruppenvergleich

In unseren Analysen fokussieren wir uns auf Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die ihre Studienzulassung a) qua beruflicher Aufstiegsfortbildung oder b) über eine Berufsausbildung in Kombination mit mehrjähriger Berufserfahrung erlangt haben (KMK, 2009).¹⁴ Da wir uns ausschließlich für die Mechanismen und Zusammenhänge im grundständigen Studium interessieren, werden Studierende in weiterführenden Studiengängen, nicht zuletzt aufgrund des selektiven Studienzugangs zu Masterstudiengängen, aus den Auswertungen ausgeschlossen. Zudem sind in unseren Analysen nur Personen berücksichtigt, die angeben, (1) während ihrer Berufsausbildung und in ihrem aktuellen Studium Noten erhalten zu haben¹⁵

13 Bildungsausländische Studierende wurden im Rahmen der Datenerhebung ebenfalls in der Stichprobenziehung berücksichtigt, haben jedoch, aufgrund ihrer spezifischen Studiensituation, einen eigenen Fragebogen erhalten, der ihre soziale und wirtschaftliche Lage adäquater erfasst. Dadurch sind ihre Angaben allerdings nicht mit denen deutscher und bildungsinländischer Studierender zu vergleichen, weshalb sie in den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen werden.

14 Trifft Letzteres zu, müssen diese Studieninteressierten oftmals noch ein hochschulisches Eignungsfeststellungsverfahren (zumeist in Form einer Hochschulprüfung oder eines Probestudiums) durchlaufen, dessen erfolgreicher Abschluss zur Studienaufnahme berechtigt (KMK, 2014).

15 Sofern Befragte angeben, keine Ausbildungsnote erhalten zu haben, spricht dies gegen einen Hochschulzugang über eine berufliche Qualifikation. Befragte, die noch keine Studiennoten erhalten haben, wurden aus den Analysen ausgeschlossen, da eine (modellbasierte) Vervollständigung dieser Art von fehlenden Werten nicht sachgerecht erscheint.

und (2) einen Abschluss in ihrem aktuellen Fachstudium anzustreben. Sämtliche hier genannten Kriterien erfüllen insgesamt 621 nicht-traditionelle Studierende.

Diese unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen von traditionellen Studierenden (vgl. Anhang Tab. A1). Zu nennen sind hier insbesondere *soziodemografische* Merkmale. So sind unter den nicht-traditionellen Studierenden Männer häufiger als Frauen vertreten (66 % vs. 52 %). Außerdem sind Studierende ohne (Fach-)Abitur deutlich älter als ihre Mitstudierenden (31,2 Jahre vs. 23,6 Jahre).

Mit dem höheren Alter von nicht-traditionellen Studierenden sind zudem einige Besonderheiten in den *Lebensumständen* verbunden. So leben diese häufiger als traditionelle Studierende in Partnerbeziehungen (66 % vs. 49 %), vor allem in ehelichen Arrangements (20 % vs. 4 %), und haben häufiger ein (oder mehrere) Kind(er) (25 % vs. 4 %). Ihre Kinder leben etwas seltener im Haushalt (81 % vs. 87 %) und sind im Durchschnitt 2,5 Jahre älter als die im Haushalt lebenden Kinder traditioneller Studierender (7,5 vs. 5,0 Jahre). Deutliche Differenzen zwischen den Gruppen zeichnen sich bezüglich der Häufigkeit eines akademischen Bildungshintergrunds ab (22 % vs. 42 %), während mit Blick auf den Migrationshintergrund – entgegen den (auf einen einzigen Studiengang bezogenen) Befunden von Brändle und Lengfeld (2015, S. 457) – nur marginale Unterschiede festzustellen sind (22 % vs. 20 %).

Größere Abweichungen zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden bestehen in der Verbreitung studienbegleitender Erwerbstätigkeit und in der Studienfinanzierung. Erwartungsgemäß gehen Erstgenannte häufiger einer Erwerbstätigkeit nach (76 % vs. 64 %), die zudem öfter als Erwerbstätigkeiten traditioneller Studierender in einem engen inhaltlichen Bezug zum Studium steht ($\bar{x}=3,5$ vs. $\bar{x}=3,0$), sich aber zeitlich schwieriger mit dem Studium vereinbaren lässt ($\bar{x}=3,1$ vs. $\bar{x}=3,3$). Die Sicherstellung der Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums stellt nicht-traditionelle Studierende vor größere Herausforderungen als ihre Kommiliton*innen ($\bar{x}=3,6$ vs. $\bar{x}=3,9$). Dabei geht knapp die Hälfte der nicht-traditionellen Studierenden einer Tätigkeit nach, die einen Berufsabschluss voraussetzt (45 % vs. 8 %), wohingegen eine SHK-/WHK-Tätigkeit häufiger von traditionellen Studierenden ausgeübt wird (17 % vs. 26 %).

Einige grundlegende Differenzen sind auch hinsichtlich des Studienkontextes und einiger *Studienmerkmale* zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden zu konstatieren. Danach studieren letztere signifikant häufiger an Fach- (67 % vs. 41 %) sowie an privaten Hochschulen (6 % vs. 2 %) und deutlich seltener Fächer der Sprach- und Kulturwissenschaften (6 % vs. 18 %) sowie Ma-

thematik und Naturwissenschaften (11 % vs. 19 %). Hingegen gehen sie häufiger als traditionelle Studierende einem ingenieurwissenschaftlichem (27 % vs. 22 %) sowie einem gesundheitswissenschaftlichem (10 % vs. 2 %) Studium nach. Auch in der Fächergruppe Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Psychologie und Pädagogik sind nicht-traditionelle Studierende häufiger vertreten (22 % vs. 15 %), während sie in rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen ähnlich oft eingeschrieben sind wie traditionelle Studierende (23 % vs. 21 %). Darüber hinaus wechseln sie seltener das Fach oder den Abschluss (7 % vs. 21 %), sind häufiger in berufsbegleitenden (17 % vs. 1 %) statt in Präsenzstudiengängen (77 % vs. 91 %) immatrikuliert und gehen entsprechend seltener einem Vollzeitstudium (79 % vs. 93 %) nach.

Alles in allem unterscheiden sich die nicht-traditionellen Studierenden sowohl in ihrer Sozialkomposition als auch in ihren Lebensumständen und typischen Studienmerkmalen mehr oder weniger deutlich von ihren Kommiliton*innen mit (Fach-)Abitur. Trotzdem zeigen sich etwa mit Blick auf die Aspekte sozialer Integration nur wenige relevante, oftmals noch nicht einmal signifikante Disparitäten zwischen beiden Studierendengruppen. Auch für die zentrale Variable *Abbruchintention* ($\bar{x} = 1,3$ vs. $\bar{x} = 1,4$) lässt sich kein relevanter Unterschied feststellen, obwohl nicht-traditionelle Studierende de facto häufiger ihr Studium abbrechen (Dahm et al., 2018, S. 167–172; Dahm & Kerst, 2016, S. 240–244). Auch aus diesem Grund lohnt der fokussierte Blick auf die gruppenspezifischen Determinanten der Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender, wie er mit dem Intragruppenvergleich in dieser Arbeit beabsichtigt ist.

3.1.3 Umgang mit fehlenden Werten

Die fehlenden Werte, die aufgrund von Item-Nonresponse oder designbedingt¹⁶ entstanden sind, werden im Rahmen der im Abschnitt 4 vorgestellten (Strukturgleichungs-)Modellierung anhand des *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Verfahrens (FIML) vervollständigt. Hierbei handelt es sich um einen häufig empfohlenen und entsprechend sehr weit verbreiteten Ansatz im Umgang mit fehlenden Werten (Aichholzer, 2017, S. 115; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). Dabei findet keine Imputation fehlender Werte auf Individualebene statt, sondern die Behandlung fehlender Werte erfolgt simultan mit der Schätzung des jeweils spezifizierten Modells

16 Der Fragebogen der 21. Sozialerhebung weist eine, basierend auf der Fülle an erfragten Themen, auf die Situation der Studierenden zugeschnittene, komplexe Filterführung auf.

bzw. seiner Parameter.¹⁷ Der Vorteil eines solchen modellbasierten Vorgehens liegt darin, dass konsistente Parameterschätzungen und Standardfehler (für die jeweiligen Parameter) generiert werden, sofern wenigstens die Annahme *Missing At Random* (MAR; Göthlich, 2007, S. 121; Rubin, 1976) erfüllt ist. In diesem Fall, wie auch bei Verletzung der Normalverteilungsannahme, erweist sich der FIML-Ansatz robuster und effizienter als klassische Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten (Aichholzer, 2017, S. 115; Urban & Mayerl, 2014, S. 150).

3.2 Operationalisierung

Im Folgenden werden die in den Analysen herangezogenen Indikatoren und Konstrukte vorgestellt. Dabei werden zunächst die zentralen abhängigen sowie intervenierenden Variablen erläutert (Abschnitt 3.2.1) und anschließend die unabhängigen Variablen beschrieben (Abschnitt 3.2.2) (vgl. Anhang Tab. A1).

3.2.1 Abhängige und intervenierende Variablen

Studienabbruchintention

Die Studienabbruchintention wurde erhoben, indem die Studierenden auf einer fünfstufigen Skala ihre derzeitige Absicht, ihr Studium abzuberechen, angeben konnten.

Finanzielle Lage

Zur Beurteilung ihrer finanziellen Lage sollten die Befragten anhand einer fünfstufigen Skala einschätzen, inwieweit die Finanzierung ihres Lebensunterhalts während ihres Studiums sichergestellt ist.

Akademische Integration

Die akademische Integration wird gemäß den theoretischen Überlegungen Tintos (1975) über die Benotung der Studienleistungen gemessen. Dabei handelt es sich um eine Selbsteinschätzung der Studierenden, die gebeten wurden, den Mittelwert ihrer bisher erhaltenen Studiennoten im aktuellen Fachstudium (innerhalb eines Wertebereichs von 1,0 bis 4,0) anzugeben.

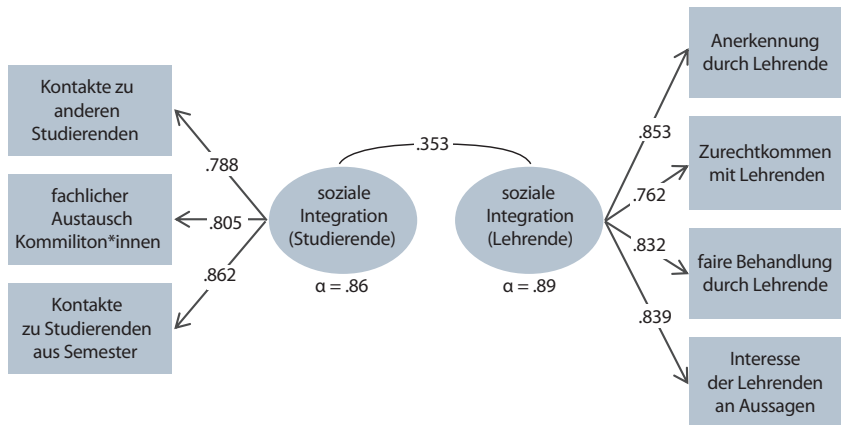
17 Dazu werden alle im Modell vorliegenden Variablen und Informationen berücksichtigt, wobei eine Maximierung der Likelihood-Funktion erfolgt (Reinecke, 2014; Urban & Mayerl, 2014, S. 150).

Soziale Integration (Lehrende) und soziale Integration (Studierende)

Die beiden Skalen zur Messung der sozialen Integration entstammen der Studienanfänger*innen-Befragung der NEPS-Studie (Dahm, Lauterbach, & Hahn, 2016) und werden im Rahmen eines konfirmatorischen Messmodells¹⁸ als latente Faktoren spezifiziert (vgl. Abb. 2).¹⁹

Abbildung 2:

Darstellung der latenten Konstrukte sozialer Integration aus dem hier auszugsweise abgebildeten Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Studienabbruch-intention nicht-traditioneller Studierender (n=621; vollstandardisierte Lösung; $p < .001$)



Estimator: ML; $\chi^2 = 234,06$; $df = 215$; $p = .177$; RMSEA = .012; CFI = .987; TLI = .982; n = Stichprobengröße (Behandlung fehlender Werte mittels Full Information Maximum Likelihood).

18 Kennzeichnend für eine konfirmatorische Faktorenanalyse (*confirmatory factor analysis*) ist, dass – im Unterschied zur explorativen Faktorenanalyse – a priori theoretisch fundierte Hypothesen über die Zuordnung der einzelnen manifesten Indikatoren zu den jeweiligen latenten Faktoren gebildet werden (Aichholzer, 2017, S. 82). Insofern handelt es sich um ein hypothesentestendes Vorgehen, bei dem Kreuzladungen mit anderen Faktoren bewusst ausgeschlossen werden (Aichholzer, 2017, S. 85).

19 Den einzelnen Items (vgl. Abb. 2) liegt dabei jeweils die Frage „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihr Studium zu?“ zugrunde. Diese konnte auf einer fünfstufigen Skala (1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) beantwortet werden.

Beide Faktoren weisen gleichmäßig hohe Faktorladungen auf, was insgesamt für eine gute Reliabilität der hier abgebildeten Konstrukte spricht²⁰ – zumal die interne Konsistenz beider Aspekte sozialer Integration ($\alpha = .86$ bzw. $\alpha = .89$) ebenfalls als gut zu bewerten ist.²¹ Das Messmodell ist Bestandteil des in Abschnitt 4 beschriebenen Strukturgleichungsmodells.

3.2.2 Unabhängige Variablen

Durchschnittsnote Berufsausbildung

Die Durchschnittsnote der Berufsausbildung wurde erhoben, indem die (beruflich qualifizierten) Studierenden nach der Gesamtnote (Wertebereich 1,0 bis 4,0) in ihrem beruflichen Abschlusszeugnis gefragt wurden.

*Art der beruflichen Qualifikation*²²

Auf Basis der Angaben zu erworbenen beruflichen Abschlüssen und der Art des Hochschulzugangs wird zwischen (1) Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister- oder Technikerausbildung) und (2) Berufsausbildung (mit anschließender beruflicher Tätigkeit) unterschieden.

Hochschultyp

In den nachfolgenden Analysen wird zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert, wobei zu den Universitäten auch technische Universitäten, pädagogische Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen sowie theologische Hochschulen gezählt werden.

Hochschulträgerschaft

Die Hochschulträgerschaft fließt als dichotomes Merkmal in die Analysen ein (staatlich/kirchlich vs. privat).

20 Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata in der Version 15.0 durchgeführt.

21 Den Cronbachs α -Werten liegen hier lediglich die Angaben von $n = 283$ (soziale Integration Lehrende) bzw. $n = 288$ (soziale Integration Studierende) Personen zugrunde, da in Stata in der Version 15.0 diesbezüglich keine Anwendung des *FIML*-Verfahrens implementiert ist.

22 Diese Variable bezieht sich im vorliegenden Fall ausschließlich auf nicht-traditionelle Studierende und kann nicht auf die Gruppe der traditionellen Studierenden in dieser Differenziertheit übertragen werden.

Fächergruppen

Basierend auf den Angaben zum Studienfach und in Anlehnung an die Systematik der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017, S. 14) werden insgesamt sechs Fächergruppen unterschieden: (1) Ingenieurwissenschaften, (2) Sprach- und Kulturwissenschaften, (3) Mathematik und Naturwissenschaften, (4) Medizin und Gesundheitswissenschaften, (5) Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie (6) Sozialwissenschaften, -wesen, Psychologie und Pädagogik.

Studienorganisation

Hinsichtlich der Art der Studienorganisation wird in den nachfolgenden Analysen zwischen drei Kategorien differenziert: (1) Vollzeitstudium, (2) Teilzeitstudium und (3) Vollzeitstudium in de facto Teilzeit. Eine individuell vereinbarte Teilzeitregelung innerhalb eines Vollzeitstudiengangs wird zum Teilzeitstudium gezählt.

Studienunterbrechung

Hinsichtlich einer früheren Studienunterbrechung werden zwei Gruppen unterschieden: (1) Befragte, die das Studium bisher gar nicht oder aus einem nicht-prekären Grund unterbrochen haben sowie (2) Befragte mit einer oder mehreren Unterbrechungen, für die ein prekärer Grund angegeben wurde. Als nicht-prekäre Unterbrechungsgründe gelten dabei „Praktikum“, „studienbezogene Auslandsaufenthalte“ sowie „andere Gründe“. Als prekär wurden folgende Gründe eingestuft: „Zweifel am Sinn des Studiums“, „aktuelle gesundheitliche Probleme“, „chronische Krankheit/Behinderung“, „um andere Erfahrungen zu sammeln“, „finanzielle Probleme“, „Erwerbstätigkeit“, „Schwangerschaft/Kindererziehung“, „Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger“, „andere familiäre Gründe“ und „anderer Auslandsaufenthalt“.

Semesteranzahl

Die Anzahl der Fachsemester wird in acht Gruppen differenziert, wobei Gruppe (1) 1. und 2. Fachsemester bis Gruppe (7) 13. und 14. Fachsemester jeweils zwei Fachsemester zusammenfasst und Gruppe (8) das 15. Fachsemester sowie alle höheren Fachsemester umfasst.

Erwerbstätigkeit und zeitliche Vereinbarkeit

Zur Operationalisierung der Art der Erwerbstätigkeit sowie der zeitlichen Vereinbarkeit mit dem Studium wurde eine kategoriale Variable gebildet,²³ die beide Aspekte von Erwerbstätigkeit miteinander kombiniert, wobei nicht-erwerbstätige Studierende eine separate Erwerbskategorie bilden. Erst diese Art der Variablenzusammenführung ermöglicht es, das Merkmal der zeitlichen Vereinbarkeit in die Modellberechnungen einzubeziehen, ohne nicht-erwerbstätige Studierende aus den Auswertungen auszuschließen.²⁴ Somit gehen sieben Erwerbskategorien in die nachfolgenden Analysen ein: (1) „keine Erwerbstätigkeit“, (2) „Tätigkeit als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft, mit geringer Vereinbarkeit“, (3) „Tätigkeit als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft, mit hoher Vereinbarkeit“, (4) „Tätigkeit, die eine Berufsausbildung bzw. einen Hochschulabschluss voraussetzt, mit geringer Vereinbarkeit“, (5) „Tätigkeit, die eine Berufsausbildung bzw. einen Hochschulabschluss voraussetzt, mit hoher Vereinbarkeit“, (6) „sonstige Tätigkeit (inkl. Volontariat, Praktikum), mit geringer Vereinbarkeit“ sowie (7) „sonstige Tätigkeit (inkl. Volontariat, Praktikum), mit hoher Vereinbarkeit“.

Familienstand

Beim Familienstand werden drei Gruppen unterschieden: (1) „nicht verheiratet, ohne feste Partnerbeziehung“, (2) „nicht verheiratet, in fester Partnerbeziehung“ und (3) „verheiratet/eingetragene Lebenspartnerschaft“.

Elternschaft und Geschlecht

Für die Analysen wird eine Variable gebildet, die Angaben der Befragten zum Geschlecht (dichotom), zum Status einer möglichen Elternschaft (Kinder nein/ja) sowie darüber, ob das jüngste Kind im Haushalt wohnt, miteinander kombiniert. Dies führt zu insgesamt vier Kategorien: (1) Studentin ohne Kind (im Haushalt), (2) Studentin mit Kind (im Haushalt), (3) Student ohne Kind (im Haushalt) sowie (4) Student mit Kind (im Haushalt).

23 Die zeitliche Vereinbarkeit wird durch den Grad der Zustimmung (1 „trifft gar nicht zu“ – 5 „trifft voll und ganz zu“) zu dem Item „Meine Tätigkeit(en) lässt/lassen sich zeitlich problemlos mit meinem Studium vereinbaren.“ erhoben. Bei der Bildung der kategorialen Variable wurde zwischen einer geringen (Werte 1 bis 3) und einer hohen Vereinbarkeit (Werte 4 und 5) unterschieden.

24 Die Hypothesen zur Art und Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit müssen daher über einen Wechsel der Referenzgruppe für verschiedene Gruppen separat getestet werden, wodurch allerdings Aussagen zur gruppenspezifischen Bedeutung der Einflussfaktoren möglich werden (vgl. Abschnitte 4.1 und 5.1).

Studiennutzen: Notwendigkeit des Studiums zur Reproduktion des elterlichen Bildungsstatus

Auf Basis der Angaben zu den eigenen und den elterlichen Bildungs- und Berufsabschlüssen wurde eine dichotome Variable gebildet, die Auskunft darüber gibt, ob das aktuelle Studium zwingend erforderlich ist, um den elterlichen Bildungsstatus zu reproduzieren. Dies ist dann der Fall, wenn die eigenen Eltern Akademiker*innen sind, die Befragten selbst aber bisher noch keinen gleichwertigen Studienabschluss erreicht haben.²⁵

Alter

Das Lebensalter der Studierenden wurde offen in Jahren abgefragt und geht als metrische Variable in die Auswertungen ein.²⁶

4 Empirische Befunde

Anknüpfend an die Überlegungen Tintos (1975) und die in Abschnitt 2.2 vorgenommenen theoretischen Erweiterungen seines Modells wird in dem vorliegenden Abschnitt überprüft, welche Bedeutung der akademischen und sozialen Integration sowie weiteren studienbezogenen Merkmalen für die Erklärung der Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender zukommt und welche Rolle außerhalb des Hochschulkontextes angesiedelte Faktoren diesbezüglich spielen. Dazu wird nachfolgend ein (Strukturgleichungs-)Modell spezifiziert, das Aspekte der akademischen und sozialen Integration mit Merkmalen der Lebensumstände sowie zentralen Charakteristiken des Studienkontextes nicht-traditioneller Studierender verbindet und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Studienabbruchintention untersucht.

Das Ziel eines Strukturgleichungsmodells (*Structural Equation Modell*; SEM) besteht dabei grundsätzlich darin, theoretisch generierte (Kausal-)Hypothesen über interessierende Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen zwischen verschiedenen

²⁵ Die Verwendung dieser Variable als Proxy für den skizzierten Studiennutzen beruht auf der Annahme, dass anderweitige Effekte, die ebenfalls mit einem akademischen Bildungsabschluss der Eltern in Verbindung stehen (z. B. bessere Studienleistungen, eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit, eine geringere Kostensensibilität), über den Einbezug der Studienleistungen und der Einschätzung der finanziellen Lage im Modell bereits hinreichend berücksichtigt sind.

²⁶ Zwischen dem Alter und der Variable Fachsemester besteht eine Korrelation in Höhe von $r = .172$, sodass zumindest bivariat Multikollinearitätsprobleme ausgeschlossen werden können.

exogenen, intervenierenden und endogenen Variablen bzw. Konstrukten simultan zu überprüfen (Reinecke, 2014). Diese Variablen können manifester Art, d. h. direkt beobachtbar, oder latent, d. h. nicht direkt beobachtbar, sein (Aichholzer, 2017, S. 7; Schreiber, Stage, King, Nora, & Barlow, 2006, S. 323). So wird anhand von SEM empirisch getestet, inwieweit ein hypothetisches Modell und jeweils vorhandene Daten übereinstimmen bzw. das theoretische Modell sich in den Daten widerspiegelt und dazu passt (Aichholzer, 2017, S. 7, S. 11). Dazu werden im Rahmen von SEM die Verfahren der (konfirmatorischen) Faktorenanalyse und der multiplen linearen Regression anhand von Messmodellen und eines Strukturmodells kombiniert (Schreiber et al., 2006, S. 325; Geiser, 2011, S. 41; Aichholzer, 2017, S. 74–75), womit SEM statistisch gesehen vor allem die Varianz-Kovarianz-Struktur in den Fokus rückt (Aichholzer, 2017, S. 8; Jöreskog, 1978). Ein zentraler Vorteil von SEM besteht dabei darin, dass durch die Spezifikation latenter Konstrukte keine perfekt reliablen Messungen unterstellt, sondern Messfehler explizit berücksichtigt bzw. Konstruktmessung und Messfehler voneinander getrennt werden (Geiser, 2011, S. 42). Zudem können direkte und indirekte Effekte modelliert und unter Berücksichtigung der Messfehler geschätzt werden (Geiser, 2011, S. 86; Aichholzer, 2017, S. 59). Dies führt insgesamt zu präziseren sowie adäquateren Schätzungen, konsistenteren Befunden und reduziert das Risiko potenziell falscher inhaltlicher Rückschlüsse (Aichholzer, 2017, S. 11; Geiser, 2011, S. 55).

Entsprechend werden im Rahmen des im Folgenden dargestellten Strukturgleichungsmodells zur Erklärung der Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender neben den direkten (Abschnitt 4.1) auch die indirekten sowie totalen Effekte (Abschnitt 4.2) der verschiedenen Prädiktoren berechnet und berichtet. Die direkten Effekte auf die intervenierenden sowie endogenen Variablen werden dabei in Tabelle 1 dargestellt, während die direkten, indirekten und totalen Effekte auf die Studienabbruchintention in Tabelle 2 aufgeführt sind.²⁷

27 Auf eine Darstellung der indirekten und totalen Effekte auf andere modellimmanente Variablen wird hingegen aus zwei Gründen verzichtet: Erstens handelt es sich bei der Studienabbruchintention um die in unseren Analysen zentrale endogene bzw. zu erklärende Variable, und zweitens werden aufgrund der zugrunde gelegten Modellstruktur ohnehin lediglich für die akademische Integration und die Studienabbruchintention indirekte sowie totale Effekte berechnet. Die indirekten Effekte auf die akademische Integration verfehlen jedoch alle das nötige Signifikanzniveau. Im Sinne einer übersichtlichen und aussagekräftigen Darstellung werden daher direkte, indirekte und totale Effekte lediglich für die Studienabbruchintention (tabellarisch) berichtet. Allerdings können die Befunde zu den indirekten und totalen Effekten auf die akademische Integration bei Interesse bei den Autoren angefragt werden.

4.1 Direkte Effekte

Im Folgenden werden die Ergebnisse des finalen Strukturgleichungsmodells berichtet (vgl. Tab. 1).²⁸ Die Befunde dieses Modells zeigen insbesondere, dass neben der akademischen und der sozialen Integration ebenfalls die finanzielle Lage sowie diverse Studienmerkmale die Abbruchintention direkt beeinflussen. Demnach gilt im Einklang mit den theoretischen Überlegungen Tintos (1975), dass die Studienabbruchintention umso niedriger ist, je besser die akademische Integration gelingt ($\beta = .098$; $H1$) und je stärker die Studierenden sozial integriert sind, d. h. je mehr Kontakte sie zu Studierenden aufbauen konnten ($\beta = -.213$; $H3$) und je besser die Qualität des Austauschs und der Interaktion mit den Lehrenden ($\beta = -.134$; $H2$) ist. Der Effekt der sozialen Integration, genauer gesagt der Kontakte zu Mitstudierenden, ist dabei am ausschlaggebendsten, was mit Blick auf die hier untersuchte Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden insofern überrascht, als diese, aufgrund ihrer für Studierende vergleichsweise untypischen Lebensumstände, ihr soziales Umfeld (vermutlich) eher außerhalb der Hochschule pflegen. Trotzdem entwickelt die soziale Integration einen protektiven Halteeffekt, der auch im Hinblick auf eine sichere finanzielle Lage ($\beta = -.092$) und eine höhere Fachsemesterzahl ($\beta = -.156$) der Studierenden nachzuweisen ist. Danach sinkt bzw. verbessert sich die Studienabbruchintention – nicht jedoch die akademische Integration in Form der Durchschnittsnote –, je eher die Studierenden die Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Studiums als sichergestellt bewerten ($H10$) sowie mit steigender Fachsemesterzahl. Begründen lässt sich Ersteres mit der größeren finanziellen Planungssicherheit, während der Effekt der Fachsemesteranzahl plausibel erscheint, da ein Studienabbruch mit zunehmendem Studienfortschritt mit wachsenden (Opportunitäts-)Kosten seitens der

28 Dieses unterscheidet sich von dem hypothetischen Basismodell in verschiedener Hinsicht. So wurde das Basismodell zunächst um die Korrelation der Fehlerterme der beiden latenten Konstrukte zur Messung der sozialen Integration ergänzt. Anschließend wurde das Modell um alle insignifikanten Pfade bereinigt. Dabei wurden, dem Prinzip der *sequential backward elimination* (SBE) folgend, sukzessiv immer diejenigen Pfade mit dem höchsten p -Wert entfernt (Draper & Smith, 1981, S. 305–306), wobei kategoriale Variablen mit allen Teilkategorien im Modell verblieben, sofern mindestens eine Kategorie einen signifikanten Effekt auf die jeweilige intervenierende bzw. endogene Variable ausübte. Schließlich wurde ein im hypothetischen Modell nicht berücksichtigter Pfad vom Hochschultyp auf die finanzielle Lage spezifiziert. Maßgeblich hierfür sowie für die zwischen den beiden latenten Konstrukten zugelassene Residualkorrelation waren die Modifikationsindizes und inhaltliche Erwägungen. So können mit der Ergänzung der Residualkorrelation unbeachtete, d. h. im Modell nicht einbezogene Einflüsse von Drittvariablen auf die soziale Integration letztlich doch berücksichtigt werden (Acocck, 2013, S. 125–129). Außerdem erscheint eine bessere Einschätzung der finanziellen Lage bei Studierenden an Fachhochschulen inhaltlich u. a. deswegen plausibel, da diese seltener einen Masterabschluss anstreben (Fabian, Hillmann, Trennt, & Briedis, 2016, S. 13–15) und die Studienfinanzierung daher für einen insgesamt kürzeren Zeithorizont gesichert sein muss.

Studierenden einhergeht und somit den Nettonutzen der Entscheidung für einen (späteren) Studienabbruch nach und nach schmälert (Esser, 1999).

Unabhängig davon lassen sich aber auch eine Reihe weiterer studiennaher Faktoren identifizieren, die die Abbruchintention direkt beeinflussen, wie etwa ein informelles Teilzeitstudium (*H14*) oder frühere Studienunterbrechungen. Danach weisen nicht-traditionelle Studierende, die formal in einem Vollzeitstudium eingeschrieben sind, de facto aber in Teilzeit studieren ($\beta = .096$), ebenso wie Studierende, die bereits mindestens einmal ihr Studium aus prekären Gründen (vgl. Abschnitt 3.2) unterbrochen haben ($\beta = .153$), eine höhere Abbruchintention auf. Hierbei liegt es nahe, dass beide Variablen als *Proxy*-Variablen fungieren, d. h., dass sie stellvertretend für andere, im Hintergrund befindliche Faktoren, Verpflichtungen oder Probleme stehen, die ein de facto Teilzeitstudium bzw. Studienunterbrechungen forcieren und somit die Studienabbruchintention erhöhen. So oder so verweisen die skizzierten direkten Effekte der finanziellen Lage wie auch der diversen Studienmerkmale auf Lücken innerhalb des von Tinto (1975) formulierten *Student Integration Model*. In diesem spielen die genannten Faktoren keine systematische Rolle (vgl. Abschnitte 2.2 und 5.1),²⁹ ebenso wie der Großteil außerhochschulischer Lebensumstände und Merkmale des Studienkontextes, die sich indirekt, vermittelt über die finanzielle Lage sowie den Grad sozialer und akademischer Integration, auf das Abbruchrisiko auswirken.

Demnach tragen die formelle Einschreibung in einen Teilzeitstudiengang ($\beta = .153$; *H16*), bestimmte Arten der Erwerbstätigkeit und deren Vereinbarkeit mit dem Studium ($\beta = .140$; $\beta = .168$; $\beta = .169$; *H12* und *H11*) sowie das Bestehen einer ehelichen Partnerschaft ($\beta = .163$; *H13*) zur finanziellen Absicherung des Studiums bei (vgl. Tab. 1). Diesbezüglich ist anzunehmen, dass vor allem drei Randbedingungen zum Tragen kommen: Erstens stehen Personen, die offiziell in Teilzeit studieren, potenziell mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung, um Tätigkeiten zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts nachzugehen. Zweitens wird der/die Ehepartner*in vermutlich ebenfalls zur finanziellen Absicherung beitragen können (z. B. über eigenen Verdienst und/oder Vermögen). Drittens gehen qualifizierte Tätigkeiten bzw. Tätigkeiten, die eine hohe Vereinbarkeit mit dem Studium aufweisen, mutmaßlich auch mit höheren Verdienstmöglichkeiten einher.

29 Allerdings ist es denkbar, dass die hier konstatierten Effekte weiterer studienbezogener Variablen wie etwa der Fachsemesteranzahl geringer ausfielen, hätten die Konstrukte der Ziel- und Hochschulbindung in die Analysen einbezogen werden können (vgl. Abschnitt 2.1). Denn nach Tinto (1975, S. 97–99) wird diesen und anderen Kosten- und Nutzen-Aspekten eines Studiums in seinem Ansatz zwar nicht systematisch, aber doch implizit über unterschiedliche Grade der Ziel- und Hochschulbindung Rechnung getragen.

Tabelle 1:

Darstellung der direkten Effekte des Strukturgleichungsmodells zur Erklärung der Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender (vollstandardisierte Lösung)

| Prädiktoren | abhängige Variablen | | | | |
|--|---------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------|
| | finanzielle Lage | Interaktion mit Lehrenden | Kontakte zu Studierenden | Durchschnittsnote Studium | Abbruchintention |
| akademische Integration: | | | | | |
| Durchschnittsnote Studium | / | / | / | / | .098* |
| soziale Integration: | | | | | |
| Interaktion mit Lehrenden | / | / | / | / | -.134* |
| Kontakte zu Studierenden | / | / | / | / | -.213** |
| berufliche Vorbildung: | | | | | |
| <i>Art der beruflichen Qualifikation</i> | | | | | |
| Berufsausbildung & -tätigkeit (Ref.) | | | | | |
| Aufstiegsfortbildung | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| Durchschnittsnote Berufsausbildung | / | / | / | .192*** | / |
| Studienkontext/-organisation: | | | | | |
| <i>Hochschultyp</i> | | | | | |
| Universität (Ref.) | | | | | |
| Fachhochschule | .109** | .168** | n. s. | -.114** | n. s. |
| <i>Hochschulträgerschaft</i> | | | | | |
| staatlich/kirchlich (Ref.) | | | | | |
| privat | / | n. s. | n. s. | -.153*** | n. s. |
| <i>Studienfach</i> | | | | | |
| Sozialwiss./-wesen/Psycho./Päd. (Ref.) | | | | | |
| Ingenieurwiss. | / | n. s. | .273*** | .437*** | n. s. |
| Sprach-/Kulturwiss. | / | .159* | n. s. | n. s. | n. s. |
| Mathe/Naturwiss. | / | n. s. | .161* | .236*** | .120* |
| Medizin/Gesundheitswiss. | / | n. s. | .264*** | n. s. | n. s. |
| Rechts-/Wirtschaftswiss. | / | n. s. | .289*** | .314*** | n. s. |
| <i>Studienorganisation</i> | | | | | |
| Vollzeitstudium (Ref.) | | | | | |
| Vollzeitstudium de facto Teilzeit | n. s. | n. s. | -.121* | n. s. | .096* |
| offizielles Teilzeitstudium | .153** | n. s. | -.350*** | n. s. | n. s. |
| <i>frühere Studienunterbrechung</i> | | | | | |
| nein/ja, nicht-prekärer Grund (Ref.) | | | | | |
| ja, prekärer Grund | / | / | / | / | .153*** |
| Semesteranzahl | / | / | / | / | -.156*** |

| Prädiktoren | abhängige Variablen | | | | |
|---|---------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------|
| | finanzielle Lage | Interaktion mit Lehrenden | Kontakte zu Studierenden | Durchschnittsnote Studium | Abbruchintention |
| Lebensumstände: | | | | | |
| finanzielle Lage | / | / | / | n. s. | -.092* |
| <i>Erwerbstätigkeit: Art x zeitl. Vereinbarkeit</i> | | | | | |
| sonstige ET, geringe Vereinb. (Ref.) | | | | | |
| sonstige ET, hohe Vereinb. | .169*** | .145* | .172** | n. s. | n. s. |
| SHK, geringe Vereinb. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| SHK, hohe Vereinb. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| qualifizierte ET, geringe Vereinb. | .140* | n. s. | .269** | n. s. | n. s. |
| qualifizierte ET, hohe Vereinb. | .168** | .175* | .271*** | n. s. | n. s. |
| keine Erwerbstätigkeit | n. s. | .199* | .176* | n. s. | n. s. |
| <i>Familienstand</i> | | | | | |
| keine Partnerschaft (Ref.) | | | | | |
| feste Partnerschaft | n. s. | / | / | / | / |
| verheiratet | .163*** | / | / | / | / |
| <i>Elternschaft x Geschlecht</i> | | | | | |
| nein, männlich (Ref.) | | | | | |
| ja, männlich | / | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| nein, weiblich | / | -.172* | n. s. | n. s. | n. s. |
| ja, weiblich | / | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| Statuserhalt: | | | | | |
| <i>Statuserhalt durch Studium</i> | | | | | |
| Studium nicht notwendig (Ref.) | | | | | |
| Studium notwendig | / | / | / | / | n. s. |
| soziodemografische Merkmale: | | | | | |
| Lebensalter | n. s. | .149* | n. s. | n. s. | n. s. |
| R ² | .114 | .142 | .189 | .231 | .166 |
| n | | | 621 | | |

Estimator: ML; $\chi^2=234,06$; $df=215$; $p=.177$; $RMSEA=.012$; $CFI=.987$; $TLI=.982$; / = Pfad nicht spezifiziert; β = standardisierter Regressionskoeffizient; R^2 = multipler Determinationskoeffizient; n = Stichprobengröße (Behandlung fehlender Werte mittels FIML); *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, nicht signifikant (n. s.) $p > .05$.

Außerdem begünstigen eine qualifizierte studienbegleitende Erwerbstätigkeit (H9) und die zeitliche Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium (H7) den Grad sozialer Integration. So wirken sich beide Aspekte positiv auf die Kontakte zu Studierenden ($\beta = .176$; $\beta = .269$; $\beta = .271$; $\beta = .172$) sowie die Qualität der Interaktion mit den Lehrenden ($\beta = .199$; $\beta = .175$; $\beta = .145$) aus, wohingegen eine Tätigkeit als studen-

tische Hilfskraft, unabhängig vom Grad der Vereinbarkeit mit dem Studium, wider Erwarten keinen Effekt auf die soziale Integration besitzt (*H8*; vgl. Tab. 1).³⁰

Vielmehr beeinflussen diverse studienbezogene Merkmale das Ausmaß sozialer Integration im Studium. Danach haben Studierende im de facto Teilzeitstudium ($\beta = -.121$) vor allem aber im formalen Teilzeitstudium ($\beta = -.350$) deutlich weniger Kontakte zu Kommiliton*innen als Studierende im Vollzeitstudium (*H14* und *H15*).³¹ Außerdem sind mit der Hochschulart systematische Unterschiede in der sozialen Integration, zumindest mit Blick auf die Lehrenden, verbunden. So schätzen nicht-traditionelle Studierende die Qualität des Austauschs mit dem Lehrpersonal an Fachhochschulen (nicht jedoch an privaten Hochschulen) höher ein ($\beta = .168$) als an Universitäten³² (*H18*, *H17*) und erzielen darüber hinaus, ebenso wie Studierende an privaten Hochschulen ($\beta = -.153$), anscheinend etwas bessere Durchschnittsnoten ($\beta = -.114$) (*H17*, *H18*).³³ Gerade dies ist besonders interessant, da nicht-traditionelle Studierende überproportional häufig an Fachhochschulen bzw. privaten (Fach-) Hochschulen eingeschrieben sind (Dahm & Kerst, 2013, S. 36; Wolter et al., 2017,

30 Allerdings gilt es bei der Überprüfung der Hypothesen zu den Effekten unterschiedlicher Typen von Erwerbstätigkeit (*H8*, *H9*, *H12*) zu beachten, dass die hier verwendete kategoriale Variable zwei Aspekte (Art der Erwerbstätigkeit, zeitliche Vereinbarkeit) miteinander kombiniert. Diese Kombination gestattet es i. d. R. nicht, den durchschnittlichen Einfluss beider Merkmale jeweils unter Kontrolle des anderen in *einem* Analyseschritt zu testen, da immer nur eine Kombination aus Tätigkeitstyp und Vereinbarkeitsgrad die Referenzgruppe für alle anderen Vergleichsgruppen bilden kann. So lassen sich bei den in diesem Abschnitt dargestellten Analysen um die Vereinbarkeit bereinigte Effekte der Art der Erwerbstätigkeit lediglich für jene Vergleichsgruppen identifizieren, die eine geringe Vereinbarkeit aufweisen, während die Effekte aller anderen Gruppen eine Kombination der Effekte aus Erwerbstätigkeit und hoher Vereinbarkeit darstellen. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass bei den in diesem Abschnitt dargestellten Analysen sonstige Tätigkeiten mit geringer zeitlicher Vereinbarkeit als Referenzgruppe fungieren (vgl. Abschnitt 3.2). Folglich müsste man, um auch bei hoher Vereinbarkeit die Effekte der Art der Erwerbstätigkeit zu identifizieren, einen Wechsel der Referenzgruppe (sonstige Tätigkeit mit hoher Vereinbarkeit) vornehmen. Dies gilt auch mit Blick auf die Überprüfung der Effekte der zeitlichen Vereinbarkeit (*H7*, *H11*) unabhängig von der Tätigkeitsart. Hier wäre analog zu verfahren, d. h. es müsste ein Vergleich innerhalb der jeweiligen Tätigkeitskategorie vorgenommen werden. Die Ergebnisse dieser weiterführenden (tabellarisch nicht aufgeführten) Analyseschritte werden in Abschnitt 5.1 berichtet.

31 Der vermutete Effekt auf die akademische Integration ist hingegen für beide Formen des Teilzeitstudiums nicht nachzuweisen (*H14*, *H15*), ebenso wie der Effekt des formalen Teilzeitstudiums auf die Abbruchintention (*H15*).

32 Hinzu kommt, dass die Qualität der Interaktion mit den Lehrenden umso besser eingeschätzt wird, je älter die nicht-traditionellen Studierenden sind ($\beta = .149$). Dahinter könnten der i. d. R. größere Reifegrad nicht-traditioneller Studierender sowie eine größere altersbezogene Nähe zu den Lehrenden stehen. Gemeinsam hätten sie einen negativen Effekt auf die Kontakte zu Studierenden vermuten lassen können, der jedoch empirisch nicht belegt werden kann.

33 Ein direkter Effekt auf die Studienabbruchintention ist hingegen weder für Studierende an Fachhochschulen noch an privaten Hochschulen zu beobachten (*H18*, *H17*).

S. 16–18; vgl. Anhang Tab. A1).³⁴ So findet sich auch ein nicht erwarteter signifikanter Effekt des Hochschultyps auf die finanzielle Lage ($\beta = .109$), demzufolge nicht-traditionelle Studierende an Fachhochschulen die Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Studiums im Vergleich zu nicht-traditionellen Studierenden an Universitäten als sicherer bewerten. Erklären lässt sich dies vermutlich durch eine bessere Finanzausstattung Fachhochschulstudierender sowie anhand eines kürzeren und damit besser zu planenden Zeithorizonts derselben, da sie nachweislich seltener einen Masterabschluss anstreben (Middendorff et al., 2017, S. 16) – jedenfalls wäre dies plausibel.

Dabei lassen sich für eine Reihe von Variablen die erwarteten Effekte nicht bestätigen, obwohl auch ihnen evidente Annahmen zugrunde liegen. Demnach wurde angenommen, (1) dass die i. d. R. fachspezifische Tätigkeit als studentische Hilfskraft mit einer positiven Auswahl leistungsstärkerer Studierender, die bessere Studiennoten erzielen und zudem eine geringere Studienabbruchintention aufweisen, verbunden ist (H8), (2) dass im Falle einer studienbegleitenden qualifizierten Erwerbstätigkeit gegenteilige Effekte auf die akademische Integration und die Abbruchintention festzustellen sind (H9), (3) dass der beruflichen Vorbildung in Form eines hochwertigen Fortbildungsabschlusses (H4), ähnlich der Durchschnittsnote in der Berufsausbildung ($\beta = .192$; H5), ebenfalls eine gewisse prognostische Qualität für den Studien-erfolg nicht-traditioneller Studierender zukommt, (4) dass nicht-traditionelle Studierende, die sich nachträglich für ein Studium entscheiden und dessen erfolgreicher Abschluss für die familiäre (Status-)Reproduktion notwendig ist, seltener mit dem Gedanken spielen, ihr Studium abzubrechen (H19), (5) dass eine aus zeitlicher Sicht schlecht mit dem Studium zu vereinbarende Erwerbstätigkeit die Studienabbruchintention auch unmittelbar erhöht (H7) und (6) dass sich der Faktor (geschlechtsspezifischer) Elternschaft (in-)direkt auf die Studienabbruchintention auswirkt (H6).

Stattdessen sind – neben den bereits skizzierten Befunden – fachgruppenspezifische Unterschiede hinsichtlich des Grades sozialer wie akademischer Integration festzustellen, wonach die Kontakthäufigkeit unter Studierenden (Ingenieurwiss. $\beta = .273$;

34 Allerdings ist hierbei anzumerken, dass die Studiennoten, vor dem Hintergrund einer fehlenden Standardisierung, lediglich ein Indiz dafür liefern, ob die Studierenden „in der Lage sind, die spezifischen Leistungsstandards ihres jeweiligen Studienfachs an ihrer jeweiligen Hochschule zu erfüllen, sich also [...] akademisch an ihrer Hochschule zu integrieren“ (Dahm & Kerst, 2016, S. 232; Tinto, 1975). Schließlich gehen (selbstberichtete) Studienleistungen in aller Regel mit Verzerrungen einher, die vor dem Hintergrund fach- sowie hochschulspezifischer Bewertungsmaßstäbe und -traditionen zu sehen sind, welche die Validität und Interpretierbarkeit der Noten an dieser Stelle relativieren (Dahm & Kerst, 2016, S. 232). Danach ist es letztlich unsicher, ob die hochschultypspezifischen Notenunterschiede faktisch auch eine differente akademische Integration an den Institutionen abbilden.

Mathe/Naturwiss. $\beta = .161$; Medizin/Gesundheitswiss. $\beta = .264$; Rechts-/Wirtschaftswiss. $\beta = .289$) wie auch die durchschnittlichen Studienleistungen (Ingenieurwiss. $\beta = .437$; Mathe/Naturwiss. $\beta = .236$; Rechts-/Wirtschaftswiss. $\beta = .314$) je nach Fachgruppe variieren und somit die Studienabbruchintention vor allem indirekt beeinflussen.³⁵

Die Anteile erklärter Varianz der intervenierenden und endogenen Variablen fallen dabei mit Werten zwischen 11,4 und 23,1 Prozent insgesamt zufriedenstellend aus. Auch der Modellfit ist als gut zu bewerten ($\chi^2 = 234,06$; $df = 215$; $p = .177$; RMSEA = .012; CFI = .987; TLI = .982) und spricht für eine gute Anpassung des Modells an die Daten (Geiser, 2011, S. 60–61; Aichholzer, 2017, S. 125–129).

4.2 Indirekte und totale Effekte

Neben der Überprüfung direkter Einflüsse der exogenen und intervenierenden Variablen bietet sich in einem Pfad- bzw. Strukturgleichungsmodell immer auch die Möglichkeit der Effekterlegung, um indirekte und totale Effekte auf die jeweiligen intervenierenden sowie endogenen Variablen zu ermitteln und so die relative Bedeutung einzelner Einflussfaktoren vollständig aufzudecken (Schreiber et al., 2006, S. 334). In der Regel fallen die indirekten Effekte (einer unabhängigen auf eine abhängige Variable) dabei jedoch relativ klein aus, da sie sich aus der Multiplikation der einzelnen Pfade ergeben. So ergibt die Summe aller indirekten Effekte und des jeweiligen direkten Effekts den totalen Effekt einer unabhängigen Variable (vgl. Tab. 2). Insofern können auch kleinere indirekte Effekte durchaus von Bedeutung sein, z. B. indem sie bereits bestehende direkte Effekte (weiter) abschwächen oder verstärken.

Letzteres ist im Rahmen des vorliegenden Modells dabei vor allem an drei Stellen zu beobachten. So mussten auf Grundlage der Befunde zu den *direkten* Effekten auf die Studienabbruchintention u. a. die (Teil-)Hypothesen verworfen werden, dass nicht-traditionelle Studierende je nach besuchtem Hochschultyp, nach Hochschulrätgerschaft und nach Art der Erwerbstätigkeit eine geringere Studienabbruchintention aufweisen (vgl. Abschnitt 4.1). Allerdings wird anhand der totalen Effekte nun erkennbar, dass die genannten Faktoren durchaus von Bedeutung für die abhängige Variable sind, sodass die globalen Hypothesen einer direkten oder indirekten Wirkung dieser Determinanten auf die Abbruchintention letztlich doch bestätigt werden können.

35 Jedoch ist auch an dieser Stelle ein *Bias* aufgrund fach- sowie hochschulspezifischer Bewertungsmaßstäbe und -traditionen nicht auszuschließen, sodass die fachspezifischen Notenunterschiede nicht als tatsächliche Differenzen in den Leistungen interpretiert werden können, sondern vielmehr dazu dienen, die Effekte der unterschiedlichen Drittvariablen in dem Modell interpretierbar zu machen.

Tabelle 2:

Darstellung der direkten, indirekten und totalen Effekte auf die Studienabbruchintention nicht-traditioneller Studierender (vollstandardisierte Lösung)¹

| Prädiktoren | Abbruchintention | | |
|--|------------------|-------------------|----------------|
| | direkte Effekte | indirekte Effekte | totale Effekte |
| akademische Integration: | | | |
| Durchschnittsnote Studium | .098* | -- | .098* |
| soziale Integration: | | | |
| Interaktion mit Lehrenden | -.134* | -- | -.134* |
| Kontakte zu Studierenden | -.213** | -- | -.213** |
| berufliche Vorbildung: | | | |
| <i>Art der beruflichen Qualifikation</i> | | | |
| Berufsausbildung & -tätigkeit (Ref.) | | | |
| Aufstiegsfortbildung | n. s. | -- | -- |
| Durchschnittsnote Berufsausbildung | / | .019* | .019* |
| Studienkontext/-organisation: | | | |
| <i>Hochschultyp</i> | | | |
| Universität (Ref.) | | | |
| Fachhochschule | n. s. | -.045** | -.045** |
| <i>Hochschulträgerschaft</i> | | | |
| staatlich/kirchlich (Ref.) | | | |
| privat | n. s. | -.015* | -.015* |
| <i>Studienfach</i> | | | |
| Sozialwiss./-wesen/Psycho./Päd. (Ref.) | | | |
| Ingenieurwiss. | n. s. | -.013 | .068 |
| Sprach-/Kulturwiss. | n. s. | -.044* | -.020 |
| Mathe/Naturwiss. | .120* | -.020 | .100* |
| Medizin/Gesundheitswiss. | n. s. | -.059* | -.031 |
| Rechts-/Wirtschaftswiss. | n. s. | -.026 | -.050 |
| <i>Studienorganisation</i> | | | |
| Vollzeitstudium (Ref.) | | | |
| Vollzeitstudium de facto Teilzeit | .096* | .023 | .119** |
| offizielles Teilzeitstudium | n. s. | .059* | .053 |
| <i>frühere Studienunterbrechung</i> | | | |
| nein/ja, nicht-prekärer Grund (Ref.) | | | |
| ja, prekärer Grund | .153*** | -- | .153*** |
| Semesteranzahl | -.156*** | -- | -.156*** |

| Prädiktoren | Abbruchintention | | |
|---|------------------|-------------------|----------------|
| | direkte Effekte | indirekte Effekte | totale Effekte |
| Lebensumstände: | | | |
| finanzielle Lage | –.092* | –.007 | –.099* |
| <i>Erwerbstätigkeit: Art x zeitl. Vereinbarkeit</i> | | | |
| sonstige ET, geringe Vereinb. (Ref.) | | | |
| sonstige ET, hohe Vereinb. | n. s. | –.073** | –.073** |
| SHK, geringe Vereinb. | n. s. | –.018 | –.018 |
| SHK, hohe Vereinb. | n. s. | –.021 | –.021 |
| qualifizierte ET, geringe Vereinb. | n. s. | –.086** | –.086** |
| qualifizierte ET, hohe Vereinb. | n. s. | –.098*** | –.098*** |
| keine Erwerbstätigkeit | n. s. | –.075** | –.075** |
| <i>Familienstand</i> | | | |
| keine Partnerschaft (Ref.) | | | |
| feste Partnerschaft | / | –.006 | –.006 |
| verheiratet | / | –.016* | –.016* |
| <i>Elternschaft x Geschlecht</i> | | | |
| nein, männlich (Ref.) | | | |
| ja, männlich | n. s. | –.001 | –.001 |
| nein, weiblich | n. s. | .023 | .023 |
| ja, weiblich | n. s. | –.002 | –.002 |
| Statuserhalt: | | | |
| <i>Statuserhalt durch Studium</i> | | | |
| Studium nicht notwendig (Ref.) | | | |
| Studium notwendig | n. s. | – | – |
| soziodemografische Merkmale: | | | |
| Lebensalter | n. s. | –.020 | –.020 |
| n | | 621 | |

1 Dargestellt sind ausnahmslos standardisierte Effekte. Die Angaben zu den Signifikanzniveaus der indirekten und totalen Effekte beruhen jedoch auf der unstandardisierten Modelllösung. Dies liegt darin begründet, dass das Statistikprogramm Stata die Signifikanzniveaus standardisierter indirekter bzw. totaler Effekte nicht ausgibt. Allerdings ist die Verwendung der Signifikanzen der unstandardisierten Effekte i. d. R. insofern unproblematisch, als sich einzelne Signifikanzwerte zwar geringfügig voneinander unterscheiden können, das jeweilige Signifikanzniveau sich damit jedoch gewöhnlich nicht ändert (Acock, 2013, S. 76).

/ = Pfad nicht spezifiziert; – = Pfad nicht spezifizierbar; n = Stichprobengröße (Behandlung fehlender Werte mittels Full Information Maximun Likelihood); *** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n.s.) p > .05.

Demnach wirken sich die genannten Merkmale indirekt, vermittelt über den Grad sozialer und akademischer Integration sowie über die Bewertung der finanziellen Lage, auf die Studienabbruchintention aus, d. h., dass nicht-traditionelle Studierende, die

an einer Fachhochschule ($\beta = -.045$; $H18$) oder privaten Hochschule ($\beta = -.015$; $H17$) studieren, eine geringere Studienabbruchintention aufweisen als die jeweilige Referenzgruppe und dass Gleiches auch auf Studierende zutrifft, die einer qualifizierten Erwerbstätigkeit ($\beta = -.086$, $\beta = -.098$; $H9$) oder einer sonstigen Tätigkeit nachgehen, die sich gut mit dem Studium vereinbaren lässt ($\beta = -.073$; $H7$). Zwar fallen die jeweiligen Effekte dabei z.T. sehr klein aus, nichtsdestotrotz bestätigen sie die zuvor theoretisch hergeleiteten Hypothesen – zumal insgesamt festgehalten werden muss, dass die indirekten Effekte darüber hinaus kaum einen Einfluss auf die Berechnung der totalen Effekte entwickeln. Entsprechend ist auch keine weitere Neubewertung der ursprünglichen Annahme bzw. Ablehnung der formulierten Hypothesen vorzunehmen, sofern man die totalen Effekte betrachtet. Es fällt lediglich auf, dass der (direkte) Effekt eines de facto Teilzeitstudiums weiter verstärkt wird ($\beta = .119$; $H14$) bzw. dass die ausschließlich indirekt spezifizierten Einflüsse der Durchschnittsnote der Berufsausbildung ($\beta = .019$) und einer ehelichen Partnerschaft ($\beta = -.016$) jeweils mit einem signifikanten totalen Effekt auf die Abbruchintention einhergehen und auch das Fehlen einer Erwerbstätigkeit die Abbruchneigung reduziert ($\beta = -.075$), ohne dass für die drei letztgenannten Merkmale Hypothesen formuliert wurden.

5 Diskussion

In dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche Faktoren die Studienabbruchneigung von beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beeinflussen. Dazu wurde ein theoretischer Rahmen formuliert, der ausgehend vom *Student Integration Model* Tintos (1975) klassische Determinanten des Studienabbruchs mit weiteren Faktoren, denen im Hinblick auf nicht-traditionelle Studierende besondere Bedeutung zugeschrieben wird, systematisch verknüpft (Bean & Metzner, 1985). Im Fokus stehen dabei Merkmale der Lebensumstände und zentrale Aspekte des Studienkontextes. Zusätzlich wurden die berufliche Vorbildung und der Nutzen eines Studiums für die Reproduktion des elterlichen Bildungsstatus im Modell berücksichtigt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lebensumstände und der Studienkontext das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender zwar punktuell beeinflussen, die Relevanz der Mehrzahl dieser Merkmale jedoch hinter der Bedeutung klassischer, studiennaher Determinanten des Studienabbruchs zurückbleibt. Wie die Befunde im Einzelnen zu bewerten sind und welche Implikationen sich daraus gegebenenfalls für die weitere Forschung und die

Praxis ergeben, wird im Folgenden ausführlich dargestellt (Abschnitt 5.1), ehe neben den spezifischen Stärken des Beitrags die Grenzen dieser Untersuchung thematisiert werden (Abschnitt 5.2).

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die nachfolgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse dieses Beitrags mit Blick auf die formulierten Hypothesen zusammen (vgl. Anhang Tab. A2), bewerten diese vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes und benennen gegebenenfalls weitere Forschungsbedarfe. Die Darstellung folgt dabei der in dieser Arbeit vorgenommenen Differenzierung zwischen unterschiedlichen Gruppen von Einflussfaktoren. Praktische Implikationen der erzielten Befunde werden insoweit thematisiert, als dies angesichts der begrenzten Möglichkeiten von Hochschulen und Politik zur Einflussnahme auf bestimmte Wirkungsfaktoren (Klein & Stocké, 2016) sinnvoll erscheint. Dies betrifft im Folgenden die Studienintegration, die Studienfinanzierung, die Studienorganisation und – vor dem Hintergrund der Befunde zu den Effekten der beruflichen Vorbildung – die Regelungen zum Hochschulzugang.

Akademische und soziale Integration

Die Auswertungen haben gezeigt, dass sich die zentralen, proximalen Faktoren des von Tinto (1975) postulierten Abbruchmodells auch im Falle der hier betrachteten Studierendengruppe als erklärungskräftig erweisen. Wie erwartet gehen sowohl von der akademischen (*H1*) als auch von der sozialen Integration (*H2*, *H3*) substantielle (direkte) Effekte auf die Abbruchintention nicht-traditioneller Studierender aus. Die soziale Anbindung an den Kreis der Mitstudierenden (*H3*) stellt sich dabei als stärkster Einzeleffekt bei der Erklärung der Abbruchintention heraus, was mit Blick auf das vermutlich außerhalb der Hochschule bestehende soziale Umfeld der hier untersuchten Studierendengruppe bemerkenswert ist und den Ergebnissen von Metzner und Bean (1987) widerspricht (vgl. Abschnitt 2.1). Die Tatsache, dass dieser Untersuchung ausschließlich nicht-traditionelle Studierende im Präsenzstudium zugrunde liegen, die zudem zu fast 80 Prozent einem Vollzeitstudium nachgehen, kann eine Erklärung für diesen Befund sein. Denn vermutlich bestehen bei der hier untersuchten Teilgruppe nicht-traditioneller Studierender hinsichtlich des Studienverhaltens und des Stellenwerts des Studiums größere Ähnlichkeiten mit traditionellen Studierendengruppen als mit nicht-traditionellen Studierenden im Fernstudium. Ob Kontakte zu Kommiliton*innen, real oder virtuell, auch bei nicht-traditionellen Studierenden im

Teilzeit- und Fernstudium das Abbruchrisiko zu reduzieren vermögen, sollte in künftigen Studien an geeigneten Stichproben untersucht werden.

Als praktische Empfehlung lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass Hochschulen die soziale und akademische Integration ihrer (nicht-traditionellen) Studierenden mit gezielten Maßnahmen fördern sollten, etwa durch das Angebot zielgruppenspezifischer Brückenkurse (Banscherus, Kamm, & Otto, 2016, S. 298–300), die einerseits dem Ausgleich von fachlichen Defiziten dienen und zugleich Gelegenheiten des Austauschs mit anderen Studierenden eröffnen. Auch eine stärkere Betonung von Gruppen- und Projektarbeit (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) sowie informelle Möglichkeiten der Vernetzung könnten die Studienintegration verbessern.

Lebensumstände

Die dargelegten Befunde zum Einfluss der Lebensumstände verdeutlichen, dass deren Bedeutung für das Abbruchrisiko insgesamt begrenzt ist. Dabei wirken die entsprechenden Merkmale, abgesehen von einer Ausnahme, ausschließlich indirekt auf das Abbruchrisiko, und zwar vermittelt über die soziale Integration oder die Sicherheit der Studienfinanzierung. Dass neben den studiennahen Einflussfaktoren, wie vermutet, auch die Studienfinanzierung die Abbruchneigung von nicht-traditionellen Studierenden direkt beeinflusst, verweist auf eine bereits häufig kritisierte Lücke in Tintos (1975) Erklärungsansatz. Allerdings konnte kein Effekt der finanziellen Lage auf die akademische Integration nachgewiesen werden, sodass Hypothese *H10* nur teilweise bestätigt werden kann. Eine unsichere Studienfinanzierung scheint somit weniger den Lernprozess bzw. -erfolg im engeren Sinne zu beeinträchtigen, sondern berührt eher die Abwägung der weiteren Tragbarkeit der Studienkosten, zumindest legt der direkte Effekt auf die Abbruchneigung diese Interpretation nahe. Insofern steht dieses Ergebnis im Widerspruch zu den Befunden des Intergruppenvergleichs bei Dahm und Kerst (2016, S. 248–258), bei dem sich die Kostenbelastung im Studium als irrelevant für das Abbruchrisiko erwiesen hatte. Die Ergebnisse sind auch unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ein relevanter Befund, nicht zuletzt angesichts der Tatsache, dass nicht-traditionelle Studierende ihre finanzielle Lage offenkundig schlechter beurteilen als ihre Kommiliton*innen (vgl. Anhang Tab. A1). Um ihre Abbruchneigung zu reduzieren, sollte der Finanzbedarf nicht-traditioneller Studierender während des Studiums durch adäquate Fördermaßnahmen sichergestellt werden. Dabei muss beachtet werden, dass dieser Bedarf in Anbetracht der anderen Lebenslage nicht-traditioneller Studierender (z. B. aufgrund familiärer Verpflichtungen) häufig über dem traditioneller Studierender liegen dürfte.

Im Modell wurde die Annahme überprüft, wonach eine feste (eheliche oder nicht-eheliche) Partnerschaft die finanzielle Absicherung begünstigt (*H13*). Diese Hypothese ließ sich nur für eheliche bzw. eingetragene Partnerschaften bestätigen. Vermittelt über die finanzielle Lage sinkt für diese Gruppe die Abbruchintention, wie der totale Effekt verdeutlicht (vgl. Tab. 2). Hingegen beurteilen Personen in einer nicht-ehelichen Partnerschaft ihre finanzielle Lage nicht besser als Studierende ohne feste Beziehung. Eine Ursache für diese unterschiedlichen Effekte könnte darin bestehen, dass nur in einer ehelichen Partnerschaft das Gefühl einer besonderen finanziellen Absicherung entsteht. Eine andere plausible Erklärung wäre, dass eine Ehe häufiger als nicht-eheliche Beziehungen mit dem Wohnen in einem gemeinsamen Haushalt und damit geringeren Lebenshaltungskosten verbunden sein dürfte.

Entgegen der häufig betonten Bedeutung familiärer Verpflichtungen hat (eine) Elternschaft weder einen direkten noch einen über die Studienintegration vermittelten (negativen) Einfluss auf das Abbruchrisiko. Dies gilt sowohl für Männer als auch für Frauen,³⁶ weshalb Hypothese *H6* abzulehnen ist. Auch dieses Ergebnis weicht von früheren Befunden ab (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 457–459; Dahm & Kerst, 2016). Künftige Forschung sollte daher neben der Anzahl und dem Alter der Kinder vor allem den tatsächlichen Betreuungsaufwand sowie die Teilung der Familien- und (studienbegleitenden) Erwerbsarbeit zwischen Lebenspartnern detailliert in den Blick nehmen, um im Fall von Effekten von Elternschaft auf das Abbruchrisiko die Randbedingungen und dahinterstehenden Wirkungsmechanismen besser als bisher aufklären zu können.

Auch hinsichtlich der Frage, welche Art von studienbegleitender Erwerbstätigkeit die Studienintegration befördert, fanden sich unerwartete Ergebnisse. So geht eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft (SHK) – im Vergleich zur gewählten Referenzkategorie (vgl. Tab. 1) – mit keinerlei Vorteilen für die akademische und soziale Integration oder das Abbruchrisiko einher (Ablehnung von *H8*), und dies selbst dann, wenn sich

36 Um den Effekt von Elternschaft für Frauen zu überprüfen, wurden in einem zusätzlichen Auswertungsschritt Frauen ohne Kinder als Referenzgruppe gewählt. Hierbei findet sich ein erwartungswidriger Effekt insofern, als Frauen ohne Kinder die Interaktion mit Lehrenden schlechter einschätzen als Frauen mit Kindern (im Haushalt). Allerdings lässt sich dieser Effekt statistisch nicht hinreichend absichern ($p = .07$). Absichern lässt sich jedoch ein Geschlechtereffekt in Abhängigkeit einer fehlenden Elternschaft, da kinderlose Frauen auch im Vergleich mit ihren männlichen Kommilitonen ohne Kind (im Haushalt) die Interaktion mit Lehrenden schlechter beurteilen. Bei Studierenden mit Kind ergaben sich hingegen keine Geschlechtsunterschiede (tabellarisch nicht dargestellt).

die studentische Hilfskrafttätigkeit zeitlich gut mit dem Studium vereinbaren lässt.³⁷ Dies widerspricht insofern den formulierten Erwartungen, als eine studentische Hilfskrafttätigkeit als einer der stärksten Belege für die Erfüllung akademischer Standards und eine gelungene Interaktion zumindest mit dem Lehrpersonal gedeutet werden kann. Demgegenüber signalisiert eine qualifizierte Berufstätigkeit eher die Aufrechterhaltung einer gewissen Distanz zum Studium. Allerdings zeigen die Befunde, dass entgegen Hypothese *H9* mit dieser Tätigkeitskategorie weder eine schlechtere akademische Integration noch eine höhere Abbruchintention einhergehen. Vielmehr ist in Bezug auf die Kontakte zu Mitstudierenden beim Gruppenvergleich innerhalb der Kategorie der schlecht(er) zu vereinbarenden Tätigkeiten sogar ein höherer Grad sozialer Integration festzustellen als bei der Referenzgruppe sonstiger Tätigkeiten. Möglicherweise haben sich Studierende mit qualifizierter Tätigkeit häufiger für ein inhaltlich verwandtes Studienfach entschieden und können aufgrund einschlägiger berufspraktischer Erfahrungen leichter Kontakte zu ihren Mitstudierenden knüpfen. Bestätigen lässt sich die Annahme, dass eine qualifizierte Tätigkeit mit einer höheren finanziellen Sicherheit einhergeht als bei der entsprechenden Referenzgruppe (*H12*). Vermittelt über zahlreichere Kontakte zu Kommiliton*innen und eine bessere finanzielle Lage reduziert sich somit indirekt das Abbruchrisiko der Studierenden mit qualifizierter Erwerbstätigkeit (vgl. Tab. 2). Allerdings beschränken sich diese Vorteile gegenüber der Referenzgruppe auf die Gegenüberstellung der jeweils schlecht(er) zu vereinbarenden Tätigkeiten. Der Vergleich zwischen qualifizierter und sonstiger Tätigkeit bei jeweils guter zeitlicher Vereinbarkeit (tabellarisch nicht dargestellt) ergibt hingegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Studienintegration und der Abbruchintention (*H9*) oder der Sicherheit der Studienfinanzierung (*H12*). Zusammengefasst führen diese Befunde damit zur Ablehnung der Hypothese *H9*, während die Hypothese *H12* nur bei der Gegenüberstellung der Tätigkeitsgruppen mit jeweils geringer(er) Vereinbarkeit bestätigt wurde.

Die *zeitliche Vereinbarkeit* studienbegleitender Erwerbstätigkeiten mit dem Studium (*H7*, *H11*) hat eine nur begrenzte Bedeutung für das Abbruchrisiko, und zwar lediglich bei Studierenden, die einer sonstigen Erwerbstätigkeit nachgehen. Dabei

37 Auch bei einem Wechsel der Referenzgruppe und der Gegenüberstellung von SHK- und sonstigen Tätigkeiten mit jeweils *hoher* Vereinbarkeit bleibt es bei diesem Befund (tabellarisch nicht dargestellt) – mit der Ausnahme, dass eine zeitlich gut zu vereinbarende SHK-Tätigkeit, wider Erwarten, sogar mit signifikant geringeren Kontakten zu Mitstudierenden einhergeht als bei der korrespondierenden Referenzgruppe ($\beta = -.140, p < .05$). Möglicherweise sind studentische Hilfskräfte auf Kontakte zu Mitstudierenden weniger angewiesen bzw. legen weniger Wert darauf. An der Ablehnung der Hypothese *H8* ändert sich dadurch jedoch nichts.

wirkt sie ausschließlich indirekt auf die Abbruchneigung und berührt weniger die akademische Integration, sondern verbessert neben der finanziellen Absicherung des Studiums vor allem die Chancen zur sozialen Integration. Innerhalb der beiden anderen Erwerbsgruppen (studentische Hilfskräfte, qualifizierte Tätigkeit) zeigen sich keine signifikanten Effekte der zeitlichen Vereinbarkeit auf die finanzielle Lage, die Studienintegration oder die Abbruchintention.³⁸ Die Hypothese *H11*, wonach die zeitliche Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium die Studienfinanzierung erleichtert, lässt sich somit nur für sonstige Tätigkeiten bestätigen. Gleiches gilt für Hypothese *H7*, die für den Fall einer hohen Vereinbarkeit eine bessere Studienintegration und eine geringere Abbruchintention postuliert, und auch dies trifft nur eingeschränkt in Bezug auf die soziale Integration zu. Dass der Vereinbarkeitsaspekt eine Bedeutung für die Chancen der Integration und somit auch für die Abbruchneigung haben *kann*, zeigt sich zumindest indirekt darin, dass die soziale Einbindung im Studium (im Vergleich zur Referenzgruppe schlecht zu vereinbarender sonstiger Tätigkeiten) auch dann begünstigt wird, wenn neben dem Studium keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen wird.

Insgesamt fügen sich diese Ergebnisse in die uneinheitliche Befundlage zur Frage ein, ob studienbegleitende Erwerbsarbeit ein Abbruchrisiko für nicht-traditionelle Studierende darstellt (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 457–459; Dahm & Kerst, 2016; Grendel et al., 2014, S. 54–56). Um deren Effekte und die Wirkungsmechanismen empirisch besser aufklären zu können, sollte künftige Forschung neben der Art und dem Umfang bzw. der Vereinbarkeit der Tätigkeit gleichzeitig deren inhaltliche Bezüge³⁹ zum Studium berücksichtigen und sowohl objektive als auch subjektive Messungen dieser Aspekte in empirische Tests einbeziehen. Darüber hinaus sollten weitere vermittelnde Variablen in ein Erklärungsmodell aufgenommen werden, so z. B. der berufliche und nicht-berufliche Nutzen eines Studiums, da davon auszugehen ist, dass dieser je nach Art der Erwerbstätigkeit und inhaltlichen Bezügen zum Studium variiert.

Studienorganisation und -kontext

Wie die empirischen Befunde zeigen, beeinflussen auch die Rahmenbedingungen des Studiums das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender weitgehend indi-

38 Bei diesen zusätzlichen Auswertungsschritten fungierte jeweils die entsprechende Tätigkeitsgruppe (studentische Hilfskraft bzw. qualifizierte Tätigkeit) mit geringer Vereinbarkeit als Referenzkategorie (tabellarisch nicht dargestellt).

39 Die zusätzliche Berücksichtigung des Merkmals *inhaltliche Bezüge* in der kategorialen Variable *Art und Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit* war fallzahlbedingt bzw. aus auswertungstechnischen Gründen nicht möglich. Der Einbezug als separate Einflussvariable kam nicht infrage, da Studierende ohne Erwerbstätigkeit aus den Analysen nicht ausgeschlossen werden sollten (vgl. Abschnitt 3.2).

rekt, vermittelt über Aspekte der sozialen und akademischen Integration oder über die finanzielle Sicherheit im Studium. Da die zeitliche Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit mit dem Studium bereits explizit im Modell kontrolliert wurde, wurde erwartet, dass ein formelles Teilzeitstudium (im Vergleich zu einem Vollzeitstudium) die Chancen einer erfolgreichen akademischen und sozialen Integration eher beschneidet und somit zumindest indirekt die Abbruchneigung erhöht (*H15*). Die Ergebnisse bestätigen diese Vermutung nur z.T., und zwar lediglich mit Blick auf die Kontakte zu Mitstudierenden. Diese fallen geringer aus als im Rahmen eines Vollzeitstudiums. Die Annahme, wonach die Studienfinanzierung bei einem Teilzeitstudium leichter fallen sollte (*H16*), wurde bestätigt, sodass im Hinblick auf das Abbruchrisiko zwei gegenläufige indirekte Effekte zu identifizieren sind. Unter Berücksichtigung aller (direkten und indirekten) Teileffekte ist mit einem formellen Teilzeitstudiengang letztlich kein signifikanter Einfluss auf die Abbruchintention verbunden (vgl. Tab. 2). Im Gegensatz dazu verstärkt ein de facto Teilzeitstudium in Form eines direkten Effekts die Abbruchneigung (*H14*), während keine positive Wirkung auf die Einschätzung der finanziellen Situation (*H16*) nachzuweisen ist. Anders als erwartet, ist ein de facto Teilzeitstudium zwar weder mit einer schlechteren akademischen Integration noch einer nachteiligen Interaktion mit Lehrenden verbunden, führt aber erwartungskonform zu weniger Kontakten mit Kommiliton*innen (*H14*). Somit lässt sich diese Form des Teilzeitstudiums, anders als ein formeller Teilzeitstudiengang, recht eindeutig als Risikofaktor für den Studienerfolg bezeichnen, wie auch der totale Effekt auf die Abbruchintention verdeutlicht (vgl. Tab. 2). Dabei ist durchaus vorstellbar, dass ungünstige Lebensumstände die Entscheidung für ein informelles Teilzeitstudium erst erzwungen haben. In praktischer Hinsicht legen diese Ergebnisse den Schluss nahe, dass der in der Zielgruppe vorhandene Bedarf an einer flexiblen Studienorganisation durch ein ausreichendes Angebot an attraktiven Teilzeitstudienmodellen befriedigt werden sollte, damit ein Ausweichen auf ein formelles Vollzeitstudium, dessen zeitliche Anforderungen nicht erfüllt werden können, häufiger vermieden werden kann. Gleichwohl scheint auch ein formelles Teilzeitstudium zumindest in seiner jetzigen Form ein zweiseitiges Schwert zu sein. Einerseits erleichtert es der hier betrachteten Gruppe vermutlich den Entschluss zu einem Studium, weil es dessen Vereinbarkeit mit beruflichen und familiären Anforderungen und, wie gesehen, auch die Möglichkeiten der Studienfinanzierung verbessert. Andererseits reduziert es aber die soziale Einbindung bzw. Integration ins Studium, schlicht, weil es als Teilzeitstudium eine Aktivität unter mehreren darstellt, sodass sich positive und negative Effekte – anders als häufig vermutet bzw. erhofft – bestenfalls die Waage halten. Bei

der Ausgestaltung von Teilzeitstudienmodellen sollten darum Maßnahmen ergriffen werden, die sich förderlich auf die soziale Integration im Studium auswirken, z. B. durch eine stärkere Betonung von Gruppen- und Projektarbeit (Braxton et al., 2000), da Kontakte zu Mitstudierenden als zentraler Haltefaktor im Studium anzusehen sind (vgl. Abschnitt 4.1).

Im Hinblick auf organisationale Merkmale der Hochschulen wurde erwartet, dass nicht-traditionelle Studierende insbesondere an privaten Hochschulen (*H17*) sowie an Fachhochschulen (*H18*) für sie günstige Rahmenbedingungen vorfinden, die ihr Abbruchrisiko direkt oder indirekt reduzieren. Diese Hypothesen konnten jedoch nur teilweise bestätigt werden. So ließen sich für die Art und die Trägerschaft der Hochschule keine direkten Effekte auf die Abbruchneigung feststellen und auch der Aufbau von Kontakten zu Mitstudierenden steht wider Erwarten in keinem systematischen Zusammenhang mit diesen Hochschulmerkmalen. Allerdings wird an *Fachhochschulen* der Austausch mit dem Lehrpersonal positiver eingeschätzt, zudem fallen dort – übereinstimmend mit bisherigen Befunden (Grendel et al., 2014, S. 55) – die Studiennoten besser aus als an Universitäten.⁴⁰ Auch an Hochschulen in *privater* Trägerschaft erzielen nicht-traditionelle Studierende im Durchschnitt bessere Noten, weitere Effekte sind mit einem privaten Hochschulträger allerdings nicht verbunden. Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass hochschulspezifische Notenkulturen für die besseren Studienleistungen an Fach- und privaten Hochschulen (mit)verantwortlich sind (vgl. Abschnitt 4.1), so deuten diese Ergebnisse zumindest in Teilaspekten in Richtung der aufgestellten Hypothesen. Indirekt reduziert sich somit in diesen Hochschulkontexten das Abbruchrisiko für nicht-traditionelle Studierende. Verglichen mit dem Einfluss der studiennahen Faktoren sind die Gesamteffekte dieser Merkmale allerdings eher gering (vgl. Tab. 2). Welche Mechanismen im Einzelnen für die gelungene Interaktion zwischen Lehrenden an Fachhochschulen und nicht-traditionellen Studierenden verantwortlich sind (z. B. ein höherer Berufsfeldbezug, inhaltliche Bezüge zwischen Ausbildung und Studienfach, kleinere Seminare, eine offenerere Kultur), sollte in künftigen Studien eingehender untersucht werden. Erst auf dieser Basis ließen sich gegebenenfalls konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten.

Berufliche Vorbildung

Die Hypothese in Bezug auf den mutmaßlich positiven Zusammenhang zwischen den Abschlussnoten der beruflichen Ausbildung und dem Grad der akademischen

40 Darüber hinaus zeigte sich in den Auswertungen ein nicht erwarteter Zusammenhang insofern, als Studierende an Fachhochschulen ihre finanzielle Lage günstiger einschätzen (vgl. Abschnitt 4.1).

Integration (H5) wurde im Einklang mit bisherigen Befunden (Grendel et al., 2014, S. 55) bestätigt. Dies stützt die Annahme, die der Hochschulöffnung für berufliche Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung zugrunde liegt, wonach Studierfähigkeit grundsätzlich auch in der beruflichen Bildung erworben werden kann. Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten noch interessanter ist allerdings der Befund, dass Fortbildungsabsolvent*innen entgegen Hypothese H4 akademisch nicht besser integriert sind als Ausbildungsabsolvent*innen. Auch hinsichtlich der sozialen Integration und der Abbruchneigung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt werden. Vor dem Hintergrund dieser und bisheriger Forschungsbefunde (Grendel et al., 2014) erscheint somit die Einräumung besserer Studienmöglichkeiten für Inhaber*innen von Fortbildungsabschlüssen auf den ersten Blick nicht plausibel. Eine Anpassung der Hochschulzugangsregelungen auf Basis dieser Befundlage wäre dennoch verfrüht, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die strengeren Zulassungsregelungen für Ausbildungsabsolvent*innen (Eignungsfeststellungsverfahren, affine Studienfachwahl; KMK, 2009) zu einer stärkeren Auslese bei dieser Bewerbergruppe führen, die die erfolgreiche Studienbewährung auch dieser Gruppe erst sicherstellt (Heibült, 2016, S. 78). Das Fehlen von Unterschieden zwischen beiden Gruppen in der akademischen und sozialen Integration wäre dann kein Argument *gegen* die unterschiedlichen Hochschulzulassungsregelungen, sondern Beleg für die Funktionalität der damit etablierten Auswahlprozeduren. Letztlich kann diese Frage nur durch zusätzliche Forschung entschieden werden, die die Studieneingangsvoraussetzungen beider Bewerbergruppen und die jeweils durchlaufenen Auswahlprozeduren detailliert in den Blick nimmt.

Studiennutzen: Notwendigkeit des Studiums zum Erhalt des elterlichen Bildungsstatus

Wie bereits in den Auswertungen von Dahm und Kerst (2016) konnte auch in den vorliegenden Analysen kein Beleg dafür gefunden werden, dass die Studienabbruchintention geringer ausfällt, sofern nicht-traditionelle Studierende einen Studienabschluss benötigen, um den elterlichen Bildungsstatus zu reproduzieren (H19). Möglicherweise lässt sich dies darauf zurückführen, dass zur Operationalisierung des theoretischen Konstrukts lediglich ein Proxy zur Verfügung stand. Eine andere Erklärung wäre, dass sich nicht-traditionelle Studierende – aufgrund ihres höheren Alters und ihrer (Weiter-)Bildungsbiografie – vom elterlichen Bildungsstatus als Referenzrahmen für ihre eigenen Bildungsentscheidungen bereits gelöst haben. Auch

in dieser Frage besteht weiterer Forschungsbedarf. Zumindest für den elterlichen Berufsstatus gibt es allerdings Hinweise darauf, dass nicht-traditionellen Studierenden dessen Reproduktion weniger wichtig ist als traditionellen Studierenden (Dahm & Kerst, 2016, S. 264).

5.2 Stärken und Limitationen dieser Untersuchung

In inhaltlicher Hinsicht liegt eine Stärke des vorliegenden Beitrags vor allem in der theoretisch fundierten Verknüpfung studiennaher und studienexterner Determinanten des Studienabbruchs sowie in der Berücksichtigung einiger Merkmale des Studienkontextes und der Studienorganisation. In methodischer Hinsicht stellt der Intragruppenvergleich einen Vorzug gegenüber anderen Untersuchungen in diesem Forschungsfeld dar, deren Befunde lediglich durchschnittliche Zusammenhänge über verschiedene Vergleichsgruppen hinweg wiedergeben (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst, 2016; Grendel et al., 2014). Möglicherweise erklären sich daraus – neben Differenzen bei der Operationalisierung – die teils abweichenden Befunde zur Relevanz der Lebensumstände im Vergleich zu früheren Untersuchungen. Ungeachtet der Stärken dieses Beitrags ist aber auch auf einzelne Limitationen dieser Studie zu verweisen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen und weitere Forschungsbedarfe verdeutlichen.

Eine Beschränkung methodischer Art besteht darin, dass es sich bei der hier verwendeten Datenbasis um eine Querschnittsbefragung handelt. Dies erschwert die kausale Interpretation der im vorliegenden Beitrag festgestellten Zusammenhänge. So könnte beispielsweise eine bereits vorhandene Abbruchneigung – entgegen der in diesem Beitrag angenommenen Wirkungsrichtung – den Entschluss zu einem informell betriebenen Teilzeitstudium erst motiviert haben, statt Folge des Teilzeitstudiums zu sein. Bekanntermaßen sind längsschnittliche Untersuchungsdesigns für derartige Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge besser geeignet (Blossfeld, 2010; Brüderl, 2010). In den bislang existierenden Panelerhebungen schränken jedoch regelmäßig niedrige Fallzahlen nicht-traditioneller Studierender das faktische Auswertungspotenzial stark ein (Berg et al., 2014; Dahm & Kerst, 2016), was die Relevanz spezieller Maßnahmen bei der Stichprobenziehung nicht-traditioneller Studierender in künftigen (Panel-)Erhebungen unterstreicht.

Längsschnittdaten eröffnen zudem i. d. R. die Möglichkeit, den tatsächlichen Studienabbruch zu analysieren, wohingegen innerhalb des vorliegenden Beitrags ausschließlich die Abbruchintention von noch Studierenden untersucht werden konnte.

Auch wenn sich Verhaltensabsichten sowohl im Allgemeinen (Armitage & Conner, 2001) wie auch im Kontext des Studienabbruchs (Bean, 1982, S. 312–313; Metzner & Bean, 1987, S. 23) als guter Prädiktor tatsächlichen Verhaltens bewährt haben, so wird doch nicht jeder erwogene Studienabbruch auch realisiert (Sarletti & Müller, 2011, S. 244–245). Dieser Umstand verweist darauf, dass die Determinanten der Studienabbruchintention und jene realer Abbrüche offenbar nicht vollständig identisch sind bzw. dass sich die Bedeutung von Determinanten je nach betrachtetem Outcome unterscheiden kann. Dies könnte im Übrigen auch eine Erklärung dafür sein, dass nicht-traditionelle Studierende in dieser Stichprobe keine höhere Abbruchneigung als traditionelle Studierende bekunden, obwohl sie de facto häufiger das Studium abbrechen (Dahm et al., 2018; Dahm & Kerst, 2016).⁴¹ Denn möglicherweise brechen nicht-traditionelle Studierende bereits bei einer nur moderaten Abbruchintention ihr Studium häufiger ab, etwa weil sie aufgrund ihrer Erstausbildung Zugang zu qualifizierten Erwerbspositionen auf dem Arbeitsmarkt und damit eine attraktive Alternative zum Studium haben (Wolter et al., 2017, S. 53–54). In einem solchen Fall könnte sich die unter nicht-traditionellen Studierenden stark verbreitete Erwerbstätigkeit in qualifizierten Berufspositionen letztlich doch als Risikofaktor für den tatsächlichen Studienabbruch herausstellen, während sie die Abbruchintention in dieser Studie indirekt, vermittelt über die soziale Integration und eine bessere finanzielle Lage, senkte. Die in dieser Untersuchung erzielten Befunde sollten daher mit Daten überprüft werden, die den tatsächlichen Studienabbruch zu untersuchen erlauben.

6 Fazit und Ausblick

Im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen konnte auch in diesem Beitrag gezeigt werden, dass insbesondere studiennahe Faktoren – in dieser Untersuchung etwa die erfolgreiche soziale und akademische Integration, in der Studie von Dahm und Kerst (2016, S. 248–258) der Spaß am Studium und leistungsbezogene Aspekte – das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender beeinflussen. Die Lebensumstände spielen demgegenüber eine eher untergeordnete Rolle, wobei sich im Detail die Ergebnisse dieser und bisheriger Studien (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst,

41 Eine andere Ursache für diese Diskrepanz könnte ein Selektionseffekt sein, falls sich Studierende, die an der Fortführung des Studiums (stark) zweifeln, nur unterdurchschnittlich oft an der Befragung beteiligt haben. In diesem Fall ließen sich die hier festgestellten Zusammenhänge nicht ohne weiteres für alle Studierenden verallgemeinern. Derartige Selektionseffekte sind ein allgemeines Problem der Survey-Forschung, das auch Studierendenbefragungen mit anderem Design betrifft (Liebeskind & Vietgen, 2017).

2016; Grendel et al., 2014) zur Relevanz einzelner Merkmale, wie oben dargestellt, durchaus unterscheiden. In diesem Beitrag erweisen sich insbesondere die Studienfinanzierung und in begrenztem Maß auch die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Studium als bedeutsam für das Abbruchrisiko, während von einer Elternschaft kein Einfluss auf die Studienintegration oder die Abbruchneigung ausgeht. Unter den Merkmalen der Studienorganisation bzw. des Studienkontextes stellt sich vor allem ein informell betriebenes Teilzeitstudium als Risikofaktor heraus, wohingegen ein Studium an Fachhochschulen mit einem insgesamt etwas geringeren Abbruchrisiko einhergeht. Dabei ist ein Zusammenhang der studienorganisatorischen Aspekte mit den Lebensumständen keineswegs auszuschließen. So könnten etwa umfangreiche berufliche Verpflichtungen ein informelles Teilzeitstudium (auch eine Studienunterbrechung) erst erzwungen haben. Künftige Forschung sollte versuchen, das Zusammenspiel und die Wirkungsrichtung zwischen diesen Faktoren zu ergründen, z. B. durch die Erhebung geeigneter Paneldaten oder zumindest der Gründe für ein informell betriebenes Teilzeitstudium.

Mit Blick auf die insgesamt noch uneinheitliche Befundlage zur Bedeutung der Lebensumstände für den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender sollten sich zukünftige Forschungsbemühungen vor allem darauf konzentrieren, die Möglichkeiten der empirischen Prüfung der vermuteten Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen zu verbessern. Dies könnte dadurch geschehen, dass Einflussfaktoren und Mechanismen, die bislang häufig nur unzureichend über Proxyvariablen abgebildet wurden, durch adäquatere Indikatoren operationalisiert werden, so z. B. im Falle von Elternschaft durch Indikatoren zum tatsächlichen Betreuungsbedarf oder zur Teilung der Familien- und Erwerbsarbeit in einer Partnerbeziehung. Darüber hinaus sollte künftige Forschung zur Relevanz der Lebensumstände nicht-traditioneller Studierender – vor dem Hintergrund ihrer partnerschaftlich und/oder beruflich begründeten Bindungen an bestimmte Orte – weitere Faktoren berücksichtigen wie z. B. die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule (siehe Isleib & Woisch in diesem Band) und die Wohnsituation bzw. Haushaltsformen in einer Partnerschaft. Auch könnte überprüft werden, ob sich die Relevanz einzelner Einflussfaktoren je nach Studienabschnitt bzw. Studienfortschritt unterscheidet, etwa die Bedeutung der Studienleistungen (DesJardins, Ahlburg, & McCall, 1999) oder finanzieller Engpässe (Tinto, 1982, S. 690). Interessant wäre zudem eine Untersuchung, ob sich nicht-traditionelle und traditionelle Studierende dahingehend unterscheiden, wie häufig eine vorhandene Abbruchintention tatsächlich realisiert wird und welche Faktoren für etwaige Differenzen verantwortlich sind. Ein besonderes Desiderat stellt schließ-

lich die Erklärung des Studienabbruchs von nicht-traditionellen (aber auch traditionellen) Fernstudierenden dar. Denn die Abbruchquoten im Fernstudium liegen deutlich über jenen Präsenzstudierender (Nolte, 2010; Schröder-Gronostay, 1999, S. 222; Wolter et al., 2017, S. 42–43). Welche Ursachen dahinterstehen, wie relevant außerhochschulische Merkmale gegenüber studiennahen Faktoren für diese Gruppe sind, welche Bedeutung (reale oder virtuelle) Kontakte zu Kommiliton*innen für die Studienbindung haben, darüber ist bislang – nicht zuletzt aufgrund der fehlenden bzw. noch unzureichenden Berücksichtigung von nicht-traditionellen (Fern-)Studierenden bei der Stichprobenziehung in den etablierten Erhebungen der Hochschulforschung – nichts bekannt. All dies verdeutlicht den weiterhin hohen Forschungsbedarf hinsichtlich der Ursachen des Studienabbruchs im Allgemeinen sowie von nicht-traditionellen Studierenden im Besonderen.

Literatur

- Acock, A. C. (2013). *Discovering Structural Equation Modeling Using Stata*. College Station, Texas: Stata Press.
- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analytic Review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Banscherus, U., Engel, O., Spexard, A., & Wolter, A. (2015). Differenzierung als Thema von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Ein hochaktueller „Klassiker“. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)* (S. 295–319). Münster: Waxmann.

- Bargel, T. (2013). *Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg; Kurzfassung mit Folgerungen und Empfehlungen*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Barone, C., & Schindler, S. (2014). *Why Does Field of Study Affect Occupational Attainment? A Theoretical Approach (October 19, 2014)*. Abgerufen von <https://ssrn.com/abstract=2513906>
- Bean, J. P. (1982). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2004). Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie*, 33(3), 47–65.
- Becker, R., & Schulze, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübke, H., & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20)*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Berkner, L. K., Cuccaro-Alamin, S., & McCormick, A. C. (1996). *Descriptive Summary of 1989–90 Beginning Postsecondary Students: Five Years Later, with an Essay on Postsecondary Persistence and Attainment (Statistical Analysis Report No. NCES 96–155)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Blossfeld, H.-P. (2010). Survival- und Ereignisanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 995–1016). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92038-2_37
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen-Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20(1), 110–126.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studien-erfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.

- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studien-erfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), 134–145.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interactionalist Theory of College Student Departure. In J. M. Braxton (Hrsg.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (S. 11–28). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 13 (S. 107–158). New York: Agathon Press.
- Brüderl, J. (2010). Kausalanalyse mit Paneldaten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 963–994). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P., & Pohlenz, P. (Hrsg.). (2018). *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence Between Two Theories of College Persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164.
- Cusumano, V. (2012). Bildungscoaching bei Berufstätigen sowie beruflich Qualifizierten – ein Instrument des Diversity Managements an Hochschulen. In D. Heitzmann & U. Klein (Hrsg.), *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen* (S. 89–107). Weinheim: Beltz.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 157–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2013). Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(2), 34–39.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Dahm, G., Lauterbach, O., & Hahn, S. (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration – Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer, & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys: The Example of the National Educational Panel Study* (S. 313–329). Wiesbaden: Springer VS.

- Davidson, C., & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's Concepts of Social and Academic Integration in Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 329–346.
- Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that Predicts Student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373–390.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (1999). An Event History Model of Student Departure. *Economics of Education Review*, 18(3), 375–390.
- Diller, F., Festner, D., Freiling, T., & Huber, S. (2011). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen: Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1981). *Applied regression analysis*. New York: Wiley.
- Durkheim, E. (2014). *Der Selbstmord*. (S. Herkommer & H. Herkommer, Übers.) (13. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1897)
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottenau, J., Oepke, M., & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Engelke, J., Müller, U., & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. Gütersloh: CHE. Abgerufen von https://www.ch-ranking.de/downloads/lm_Blickpunkt_Erfolgsgeheimnisse_privater_Hochschulen.pdf
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fabian, G., Hillmann, J., Trennt, F., & Briedis, K. (2016). *Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Böckler-Arbeitspapier Nr. 253)*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S., & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213.
- Gaens, T., & Müller-Benedict, V. (2017). Die langfristige Entwicklung des Notenniveaus und ihre Erklärung. In V. Müller-Benedict & G. Grözinger (Hrsg.), *Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013* (S. 17–78). Wiesbaden: Springer VS.

- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden surveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191–206.
- Göthlich, S. E. (2007). Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 119–134). Wiesbaden: Gabler.
- Grendel, T., Lübke, H., & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 40–63.
- Gutschow, K. (2014). Chancen der Kompetenzanerkennung für gering Qualifizierte. In Projektträger im DLR (Hrsg.), *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte* (S. 33–46). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hanft, A., & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Heibült, J. (2016). *Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg: Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender*. Study Nr. 312 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen von <https://hdl.handle.net/10419/130704>
- Heublein, U. (2014). Student Drop-Out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Holz, M. (2011). Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 186–197.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Isserstedt, W. (1994). *Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern*. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Jöreskog, K. G. (1978). Structural Analysis of Covariance and Correlation Matrices. *Psychometrika*, 43(4), 443–477.

- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70.
- Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I., & Yuen, K. S. (1994). Student Progress in Distance Education Courses: A Replication Study. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 286–301.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U., & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Klein, D., & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 323–365). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf
- Leuze, K. (2010). *Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich UniPress.
- Liebeskind, U., & Vietgen, S. (2017). *Panelausfall in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels. Analyse des Ausfallprozesses zwischen der ersten und zweiten telefonischen Befragung (NEPS Working Paper No. 70)*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Maschwitz, A., & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), 52–69.
- Mayer, K. U. (2008). Das Hochschulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 599–645). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Metzner, B. S., & Bean, J. P. (1987). The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15–38.

- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Moschner, B., Gundlach, G., & Tröster, H. (1998). Soziale Integration im Studium. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 87–101). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Müller, W., & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 345–386). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Benedict, V., & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(5), 388–409.
- Nolte, J. (22. Dezember 2010). Büffeln ohne Ende. Fernstudien sind beliebt – doch warum werden sie so oft abgebrochen? *Die Zeit*, (52). Abgerufen von <https://www.zeit.de/2010/52/C-Fernuni>
- Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)* (S. 197–223). Münster: Waxmann.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rathmann, A. (2014). Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung im Hochschulkontext. *Die Hochschule*, 23(2), 38–50.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychological and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Roksa, J. (2011). Differentiation and Work: Inequality in Degree Attainment in U.S. Higher Education. *Higher Education*, 61(3), 293–308.
- Roksa, J., & Velez, M. (2012). A Late Start: Delayed Entry, Life Course Transitions and Bachelor's Degree Completion. *Social Forces*, 90(3), 769–794.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63 (3), 581–592.

- Sarcletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modelling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337.
- Schröder-Gronostay, M. (1999). Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 209–240). Neuwied: Luchterhand.
- Schroeter, K. R. (1998). *Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Kiel: Institut für Soziologie, Universität Kiel.
- Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? *European Societies*, 2(1), 29–50.
- Solga, H., Brzinsky-Fay, C., Graf, L., Gresch, C., & Protsch, P. (2013). *Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen: vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. WZB Discussion Paper, No. SP I 2013-501* (WZB Discussion Paper). Berlin: WZB.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- St. John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A., & Asker, E. H. (2000). Economic Influences on Persistence Reconsidered. How Can Finance Research Inform the Reconceptualization of Persistence Models. In J. M. Braxton (Hrsg.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (S. 29–47). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700.
- Tinto, V. (1986). Theories of Student Departure Revisited. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 2* (S. 359–384). New York: Agathon Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure. Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.

- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Ulbricht, L. (2012). Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. *Die Hochschule*, 21(1), 154–168.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voelkle, M. C., & Sander, N. (2008). University Dropout. A Structural Equation Approach to Discrete-Time Survival Analysis. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 134–147.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Willige, J. (2015). *Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Wissenschaftsrat. (2010a). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387-10)*. Lübeck.
- Wissenschaftsrat. (2010b). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem (Drs. 10031-10)*. Berlin.
- Wissenschaftsrat. (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates (Drs. 2627–12)*. Hamburg.
- Woisch, A. (2014). Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden. Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 9(3), 71–76.
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8–39.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. Berlin, Hannover. Abgerufen von [https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20\(M508500\)_Projektbericht%202014.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20(M508500)_Projektbericht%202014.pdf)
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. Berlin, Hannover. Abgerufen von https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Pjektbericht%202017.pdf

Anhang

Tabelle A1:

Vergleich nicht-traditioneller und traditioneller Studierender im grundständigen Studium für zentrale Variablen: gewichtete¹ relative Häufigkeiten², arithmetisches Mittel sowie Anteile fehlender Werte (Item-Nonresponse; INR)

| Variablen | (1) nicht-traditionelle Studierende | (2) traditionelle Studierende | Sig. |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|-------|
| | Anteil/ arithm. Mittel | Anteil/ arithm. Mittel | |
| Abbruchintention | 1,3 | 1,4 | n. s. |
| <i>Frage: Beabsichtigen Sie zurzeit, Ihr aktuelles Studium abzubrechen?</i> | | | |
| <i>Skala: 1 „nein, auf keinen Fall“ bis 5 „ja, auf jeden Fall“</i> | | | |
| INR | 0 | 0 | |
| soziodemografische Merkmale | | | |
| <i>Geschlecht</i> | | | *** |
| weiblich | 34 | 48 | |
| männlich | 66 | 52 | |
| INR | 1 | 1 | |
| <i>Lebensalter</i> | 31,2 | 23,6 | *** |
| INR | 1 | 1 | |
| <i>berufliche Qualifikation d. Eltern³</i> | | | *** |
| kein Berufsabschluss | 4 | 2 | |
| Lehre/Facharbeiterabschluss | 32 | 19 | |
| Meister-/Technikerabschluss | 22 | 16 | |
| Fachhochschulabschluss | 9 | 10 | |
| Universitätsabschluss | 12 | 25 | |
| Promotion | 2 | 8 | |
| INR | 19 | 20 | |
| <i>Migrationshintergrund</i> | | | n. s. |
| nein | 78 | 80 | |
| ja | 22 | 20 | |
| INR | 0 | 0 | |
| berufliche Vorbildung | | | |
| <i>eig. Berufsausbildung</i> | | | *** |
| nein | 0 | 79 | |
| ja | 100 | 21 | |
| davon Aufstiegsfortbildung | 50,9 | / (nicht abgefragt) | |
| INR | 0 | 0 | |
| <i>Abschlussnote (letzte) Berufsausbildung</i> | 2,1 | 1,9 | *** |
| INR ⁴ | 15 | 17 | |

| Variablen | (1) nicht-traditionelle Studierende | (2) traditionelle Studierende | Sig. |
|--|-------------------------------------|-------------------------------|-------|
| | Anteil/ arithm. Mittel | Anteil/ arithm. Mittel | |
| Studienmerkmale | | | |
| soziale Integration (Studierende) ⁵ | | | |
| Frage: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihr Studium zu? | | | |
| Skala: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ | | | |
| gut gelungen, Kontakte zu Kommiliton*innen aufzubauen | 3,8 | 3,7 | n. s. |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/1 | |
| kenne viele Kommiliton*innen zum fachlichen Austausch | 3,6 | 3,6 | n. s. |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/1 | |
| habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester | 3,5 | 3,4 | n. s. |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/0 | |
| soziale Integration (Lehrende) ⁵ | | | |
| Frage: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihr Studium zu? | | | |
| Skala: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ | | | |
| fühle mich von Lehrenden anerkannt | 3,7 | 3,5 | *** |
| INR ⁵ | 47/2 | 50/1 | |
| komme mit Lehrenden gut zurecht | 3,9 | 3,8 | ** |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/1 | |
| Lehrende behandeln mich fair | 4,1 | 4 | n. s. |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/1 | |
| Lehrende interessieren sich für das, was ich zu sagen habe | 3,6 | 3,4 | ** |
| INR ⁵ | 47/0 | 50/1 | |
| Fachsemester | 4,9 | 5,4 | *** |
| 1.–2. Fachsem. | 30 | 28 | |
| 3.–4. Fachsem. | 24 | 24 | |
| 5.–6. Fachsem. | 23 | 23 | |
| 7.–8. Fachsem. | 13 | 12 | |
| 9.–10. Fachsem. | 4 | 6 | |
| 11.–12. Fachsem. | 3 | 3 | |
| 13.–14. Fachsem. | 1 | 2 | |
| 15. Fachsem. u. höher | 1 | 2 | |
| INR | 2 | 1 | |
| Hochschultyp | | | *** |
| Universität | 33 | 59 | |
| Fachhochschule | 67 | 41 | |
| INR | 0 | 0 | |
| Hochschulträgerschaft | | | *** |
| staatlich | 86 | 96 | |
| kirchlich | 8 | 2 | |
| privat | 6 | 2 | |
| INR | 0 | 0 | |

| Variablen | (1) nicht-traditionelle Studierende | (2) traditionelle Studierende | Sig. |
|--|-------------------------------------|-------------------------------|-------|
| | Anteil/ arithm. Mittel | Anteil/ arithm. Mittel | |
| <i>Studienfachgruppe</i> | | | *** |
| Ingenieurwiss. | 27 | 22 | |
| Sprach-/Kulturwiss. | 6 | 18 | |
| Mathe/Naturwiss. | 11 | 19 | |
| Medizin/Gesundheitswiss. | 12 | 6 | |
| davon Gesundheitswiss. | 10 | 2 | |
| Rechts-/Wirtschaftswiss. | 23 | 21 | |
| Sozialwiss./-wesen/Psycho./Päd. | 22 | 15 | |
| INR | 0 | 0 | |
| <i>Fach-/Abschlusswechsel</i> | | | *** |
| nein | 93 | 79 | |
| ja | 7 | 21 | |
| INR | 0 | 0 | |
| <i>Studienform</i> | | | *** |
| Präsenz | 77 | 91 | |
| dual | 5 | 7 | |
| berufsbegleitend | 17 | 1 | |
| INR | 2 | 1 | |
| <i>Studienorganisation</i> | | | *** |
| Vollzeitstudium | 79 | 93 | |
| Teilzeitstudium (offiziell) | 15 | 3 | |
| VZ de facto Teilzeit (inoffiziell) | 5 | 4 | |
| INR | 1 | 0 | |
| <i>Durchschnittsnote Studium</i> | 2,3 | 2,2 | n. s. |
| INR | 9 | 16 | |
| <i>frühere Studienunterbrechung</i> | | | n. s. |
| nein/ja, nicht prekär | 90 | 90 | |
| ja, prekär | 10 | 10 | |
| INR | 0 | 0 | |
| Lebensumstände | | | |
| <i>Finanzierung des Lebensunterhalts gesichert</i> | 3,6 | 3,9 | *** |
| Skala: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ | | | |
| INR | 4 | 2 | |
| <i>Erwerbstätigkeit</i> | | | *** |
| nein | 24 | 36 | |
| ja | 76 | 64 | |
| INR | 1 | 1 | |
| <i>Erwerbstätigkeit hat inhaltlichen Bezug zum Studium</i> | 3,5 | 3 | *** |
| Skala: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ | | | |
| INR ⁴ | 2 | 2 | |
| <i>Erwerbstätigkeit lässt sich zeitlich problemlos mit Studium vereinbaren</i> | 3,1 | 3,3 | *** |
| Skala: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“ | | | |
| INR ⁴ | 1 | 2 | |

| Variablen | (1) nicht-traditionelle Studierende | (2) traditionelle Studierende | Sig. |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|------|
| | Anteil/ arithm. Mittel | Anteil/ arithm. Mittel | |
| <i>Art der Erwerbstätigkeit</i> | | | *** |
| studentische/wissenschaftliche Hilfskraft (SHK/WHK) | 17 | 26 | |
| qualifiz. Erwerbstätigkeit, Hochschulabschluss vorausg. | 5 | 1 | |
| qualifiz. Erwerbstätigkeit, Berufsabschluss vorausg. | 45 | 8 | |
| sonstige Erwerbstätigkeit, inkl. Volontariat, Praktikum | 30 | 61 | |
| INR ⁴ | 3 | 3 | |
| <i>Familienstand</i> | | | *** |
| keine Partnerschaft | 29 | 48 | |
| feste Partnerschaft | 46 | 45 | |
| verheiratet | 20 | 4 | |
| INR | 5 | 3 | |
| <i>Kind(er)</i> | | | *** |
| nein | 75 | 96 | |
| ja | 25 | 4 | |
| INR | 0 | 0 | |
| <i>jüngstes Kind lebt im Haushalt</i> | | | ** |
| nein | 19 | 12 | |
| ja | 81 | 87 | |
| INR ⁴ | 1 | 1 | |
| <i>Alter jüngstes Kind (im Haushalt)</i> | | | *** |
| INR ⁴ | 2 | 1 | |
| n | 621 | 35.494 | |

1 Die Gewichtung wurde auf Basis der amtlichen Statistik für die Merkmale Geschlecht, Hochschulart, Bundesland der Hochschule, Fächergruppe und Alter vorgenommen (Middendorff et al., 2017, S. 11).

2 Es sind Rundungsdifferenzen möglich.

3 Variable resultiert aus höchstem beruflichem Abschluss der Mutter und höchstem beruflichem Abschluss des Vaters und wird nur dann gebildet, wenn beide Angaben vorliegen, was den hohen Anteil an INR auf dieser Variable erklärt.

4 Anteil Item-Nonresponse ohne filterbedingt/designbedingt fehlende Werte.

5 Die Fragen wurden per Zufallsauswahl lediglich 50 Prozent der Befragten vorgelegt, sodass sich der Antwortausfall zufallsbedingt um weitere 47 Prozent bei nicht-traditionellen Studierenden bzw. um 50 Prozent bei traditionellen Studierenden erhöht.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, nicht signifikant (n. s.) $p > .05$, χ^2 - bzw. t-Test.

Tabelle A2:

Hypothesenübersicht zu den direkten Effekten auf die intervenierenden Variablen sowie die Abbruchintention

| Hypo- these | vermuteter Zusammenhang | | empirisch bestätigt? |
|-------------------------------------|--|--|-------------------------|
| akademische und soziale Integration | | | |
| H1 | akad. Integration (Studiennoten) (+) | Abbruchintention (-) | ✓ |
| H2 | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (+) | Abbruchintention (-) | ✓ |
| H3 | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (+) | Abbruchintention (-) | ✓ |
| berufliche Vorbildung | | | |
| H4 | Art der beruflichen Qualifikation: Aufstiegsfortbildung (+) | akad. Integration (Studiennoten) (+) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (+) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (+) | X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (-) | X (n. s.) |
| | | finanzielle Lage (+) | X (n. s.) |
| H5 | Durchschnittsnote Berufsausbildung (-) | akad. Integration (Studiennoten) (+) | ✓ |
| Lebensumstände | | | |
| H6 | Elternschaft (+), nach Geschlecht (wechselnde Referenzgruppen: Mann/Frau, kein Kind) | akad. Integration (Studiennoten) (-) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (-) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (-) | X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (+) | X (n. s.) |

| Hypo- these | vermuteter Zusammenhang | | empirisch bestätigt? |
|----------------|--|--|---|
| H7 | zeitl. Vereinbarkeit Erwerbstätigkeit (ET) und Studium (–), nach Art d. Erwerbstätigkeit (wechselnde Ref.: ET-Art, geringe Vereinb.) | akad. Integration (Studiennoten) (–) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (–) | sonstige ET: ✓ SHK, qualifiz. ET: X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (–) | sonstige ET: ✓ SHK, qualifiz. ET: X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (+) | X (n. s.) |
| H8 | Art der Erwerbstätigkeit (ET): stud. Hilfskraft (+), nach Vereinbarkeit (wechselnde Ref.: sonstige ET, geringe/hohe Vereinb.) | akad. Integration (Studiennoten) (+) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (+) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (+) | geringe Ver- einb.: X (n. s.) hohe Vereinb.: X (–) |
| | | Abbruchintention (–) | X (n. s.) |
| H9 | Art der Erwerbstätigkeit (ET): qualifizier- te Tätigkeit (+), nach Vereinbarkeit (wechselnde Ref.: sonstige ET, geringe/hohe Vereinb.) | akad. Integration (Studiennoten) (–) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (–) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (–) | geringe Ver- einb.: X (+) hohe Vereinb.: X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (+) | X (n. s.) |
| H10 | finanzielle Lage (–) | akad. Integration (Studiennoten) (–) | X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (+) | ✓ |

| Hypo- these | vermuteter Zusammenhang | empirisch bestätigt? | |
|----------------------------------|--|---|--|
| H11 | zeitl. Vereinbarkeit Erwerbstätigkeit (ET) und Studium (+), nach Art d. Erwerbstätigkeit (wechselnde Ref.: ET-Art, geringe Vereinb.) | finanzielle Lage (+) sonstige ET: ✓ SHK, qualif. ET: X (n. s.) | |
| H12 | Art der Erwerbstätigkeit (ET): qualifi- zierte Tätigkeit (+), nach Vereinbarkeit (wechselnde Ref.: sonstige ET, geringe/hohe Vereinb.) | finanzielle Lage (+) geringe Vereinb.: ✓ hohe Vereinb.: X (n. s.) | |
| H13 | Familienstand feste Partnerschaft (+) (Ref.: keine Partnerschaft) | finanzielle Lage (+) X (n. s.) | |
| | Familienstand verheiratet (+) (Ref.: keine Partnerschaft) | finanzielle Lage (+) ✓ | |
| Studienorganisation und -kontext | | | |
| H14 | de facto Teilzeitstudium (+) (Ref.: de facto Vollzeitstudium) | akad. Integration (Studiennoten) (-) soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (-) soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (-) Abbruchintention (+) | X (n. s.) X (n. s.) ✓ ✓ |
| H15 | offizielles Teilzeitstudium (+) (Ref.: de facto Vollzeitstudium) | akad. Integration (Studiennoten) (-) soz. Integration: Interaktion mit Lehrenden (-) soz. Integration: Kontakte zu Studierenden (-) Abbruchintention (+) | X (n. s.) X (n. s.) ✓ X (n. s.) |
| H16 | offizielles Teilzeitstudium (+) (Ref.: de facto Vollzeitstudium) | finanzielle Lage (+) | ✓ |
| | de facto Teilzeitstudium (+) (Ref.: de facto Vollzeitstudium) | finanzielle Lage (+) | X (n. s.) |

| Hypo- these | vermuteter Zusammenhang | | empirisch bestätigt? |
|----------------|---|---|-------------------------|
| H17 | Trägerschaft: <i>privat</i> (+) (Ref.: staatlich/kirchl.) | akad. Integration (Studiennoten) (+) | ✓ |
| | | soz. Integration: <i>Interaktion mit Lehrenden</i> (+) | X (n. s.) |
| | | soz. Integration: <i>Kontakte zu Studierenden</i> (+) | X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (-) | X (n. s.) |
| | | | |
| H18 | Fachhochschule (+) (Ref.: Universität) | akad. Integration (Studiennoten) (+) | ✓ |
| | | soz. Integration: <i>Interaktion mit Lehrenden</i> (+) | ✓ |
| | | soz. Integration: <i>Kontakte zu Studierenden</i> (+) | X (n. s.) |
| | | Abbruchintention (-) | X (n. s.) |
| | | | |
| H19 | Statuserhalt: <i>Studium notwendig</i> (+) (Ref.: Studium nicht notwendig) | Abbruchintention (-) | X (n. s.) |
| | | | |

✓ – Hypothese bestätigt.

X (n. s.) – Hypothese abgelehnt, aufgrund nicht-signifikanter Effekte.

X (+) bzw. X (-) – Hypothese abgelehnt, aufgrund gegenteiliger empirischer Befunde.

Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden

1 Relevanz des Themas

Bereits seit einigen Jahren liegt ein starker Fokus in hochschulpolitischen Debatten auf der Identifikation spezieller Studierendengruppen sowie ihrer Integration an den Hochschulen. Beruflich qualifizierte Studierende, die erst nach Abschluss einer Berufsausbildung ein Studium aufnehmen oder über den zweiten und dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangen, bilden eine besonders umworbene Zielgruppe der Politik und der Hochschulen. Wichtige Gründe für das gestiegene Interesse an beruflich Qualifizierten sind gesellschaftliche Entwicklungen, wie der demografische Wandel und der damit im Zusammenhang stehende prognostizierte Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften. Der Wandel Deutschlands hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft führt zu einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitnehmern, während der Anteil an Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte immer weiter zurückgehen wird (BMAS, 2013). Auch werden in Zeiten zunehmender Digitalisierung und Industrie 4.0 andere und neue Qualifikationen nachgefragt, was eine Weiterqualifizierung oder Neuorientierung der Beschäftigten erfordert (Ittermann, Niehaus, & Hirsch-Kreinsen, 2015; Hausegger, Scharinger, Sicher, & Weber, 2016). Mit Bestrebungen zum lebenslangen Lernen und der damit verbundenen Förderung einer höheren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung soll dieser Entwicklung begegnet werden. Durch die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 zur Regelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte gewann die Debatte um diese spezielle Zielgruppe eine neue Dynamik (Beschluss der KMK vom 06.03.2009). Auch die Europäische Kommission würdigt in ihrem Memorandum die Bedeutung des lebenslangen Lernens, denn im Zugang zu Wissen und Bildung wird der Schlüssel für den Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit sowie der Teilhabe am ökonomischen und sozialen Leben gesehen (Wolter & Banscherus, 2016;

Europäische Kommission, 2000). Gleichzeitig erfährt die berufliche Bildung durch die bildungspolitischen Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung eine Aufwertung, weil damit anerkannt wird, dass berufliche Ausbildungswege und Erwerbstätigkeit wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die ihre Absolventen ebenso gut für ein Studium qualifizieren wie schulische Ausbildungswege. Die Hochschulen spielen hierbei als Anbieter von Aus- und Weiterbildungsangeboten eine zentrale Rolle (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz, & Stöter, 2016), weshalb deren Öffnung für neue Zielgruppen so vehement gefordert wird.

Im Jahr 2008 starteten Bund und Länder gemeinsam ihre Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungschancen der Bürger*innen. Teil dieser Qualifizierungsstrategie war der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dessen Rahmen Konzepte für lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren entwickelt werden sollten. Dabei wurden neue Zielgruppen lebenslangen Lernens betrachtet (Wolter, Banscherus, & Kamm, 2016), die organisatorische Verankerung der Weiterbildungsstrukturen an den Hochschulen exemplarisch dargestellt (Hanft et al., 2016) und die stärkere Verbindung von Theorie und Praxis in den Blick genommen (Cendon, Mörtz, & Pellert, 2016). Obwohl damit die Datenlage über Zugangswege an die Hochschulen sowie zur Diversität der Zielgruppe vergleichsweise gut ausgebaut ist, fehlen immer noch Untersuchungen, die den Studienverlauf, die Studiensituation und vor allem den Studienerfolg dieser diversen Gruppe näher untersuchen (Kamm, Spexard, & Wolter, 2016; Banscherus & Spexard, 2014). Wie Dahm und Kerst feststellen, bleiben die meisten Untersuchungen auf Einzelhochschulen oder -fächer beschränkt (Dahm & Kerst, 2016, S. 226). Besonders der Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender ist noch vergleichsweise wenig erforscht, und die vorliegenden empirischen Ergebnisse sind widersprüchlich. Einige Studien, die hauptsächlich Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) untersuchen, kommen zu überwiegend positiven Ergebnissen, wonach nicht-traditionelle Studierende ähnlich erfolgreich studieren wie traditionelle Studierende (Richter, 1995; Koch, 2003; Scholz, 2006; Dahm & Kerst, 2016). Andere Studien ziehen hingegen eine negative Bilanz, wonach nicht-traditionelle Studierende schlechtere Leistungen erzielen bzw. häufiger ihr Studium abbrechen (Brändle & Lengfeld, 2015, 2017; Heublein et al., 2017). Der vorliegende Artikel will dazu beitragen, den Forschungsstand zu Leistungsunterschieden zwischen traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden zu erweitern. Mit Daten einer bundesweit angelegten Studierendenbefragung wird die

Gruppe der beruflich Qualifizierten, hier definiert als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, über ein Sample von 28 Hochschulen hinweg betrachtet (Multrus, Majer, Bargel, & Schmidt, 2017). Hierbei sollen Unterschiede zu Studierenden ohne berufliche Qualifikation herausgearbeitet und potenzielle Leistungsunterschiede analysiert werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf sozial-integrativen Aspekten der Studiensituation liegt.

2 Ansätze zur Erklärung von Leistungsunterschieden

Die Diskussion um Leistungsunterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden wird durch die zahlreichen in der Literatur verwendeten Definitionen der Zielgruppe erschwert, wobei beruflich Qualifizierte nur einen Teil der Gruppe nicht-traditioneller Studierender bilden. Gängige Kriterien zur Definition nicht-traditioneller Studierender sind das Alter, die soziale Herkunft, der vorakademische Bildungsweg, Zugangswege zur Hochschule, aber auch die Studien-erwartungen, Studienmotivation oder die individuelle Lebenslage der Studierenden (Schulmeister, Metzger, & Martens, 2012; Lübben, Müskens, & Zawacki-Richter, 2015; Middendorff, 2015; Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015). Die Teilgruppe der beruflich Qualifizierten beschränkt sich dabei auf berufstätige Personen. Wolter unterscheidet hier 1) beruflich Qualifizierte mit schulischer Studienberechtigung in einem Erststudium, 2) beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung im Erststudium sowie 3) Personen, die bereits einen Hochschulabschluss vorweisen können und sich in einem Programm zur Weiterbildung befinden (Wolter, 2016, S. 10). Teilweise werden die ersten beiden Gruppen noch weiter unterteilt nach der Art des Erwerbs der HZB, also ob z. B. die allgemeine Hochschulreife an einem Gymnasium oder an einer Abendschule (zweiter Bildungsweg) erworben wurde. Diese unterschiedlichen Definitionen müssen bei der Betrachtung der Ergebnisse vorangegangener Forschung berücksichtigt werden. Nach Kenntnisstand der Autorin liegt außerdem noch keine elaborierte Theorie zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden vor. Es existiert jedoch eine Reihe von Erklärungsansätzen, die einen Anhaltspunkt für die Analyse von Leistungsunterschieden bieten und die im Folgenden vorgestellt werden.

Beruflich Qualifizierten wird gemeinhin eine mangelnde Passung ihrer sozialen und persönlichen Merkmale sowie ihrer Lebensumstände mit den Anforderungen eines Studiums und den Studienbedingungen an der Hochschule unterstellt. Verant-

wortlich dafür ist der immer noch starke Fokus der Hochschulen auf das Vollzeitstudium,¹ welches auf einen bestimmten Studierendentypus ausgerichtet ist: jung, ledig, kinderlos, mit allgemeiner Hochschulreife und direkter Studienaufnahme, finanziell unterstützt bzw. vollfinanziert durch die Eltern. Enge Studienordnungen und festgelegte Studienverlaufspläne, Anwesenheitspflichten, Regelstudienzeiten sowie fixe Zeitpunkte im Studium für die Leistungserbringung sind in besonderem Maße auf einen solchen Typus eines ‚Normalstudierenden‘ zugeschnitten. Eine Ausrichtung an einem wie auch immer definierten Typus eines/r ‚Normalstudierenden‘ birgt aber die Gefahr, dass Studierende mit abweichendem Profil bei Überlegungen zur Studiengestaltung ausgeblendet oder ihre individuelle Situation nicht genügend berücksichtigt wird, was zu Benachteiligungen im Studienverlauf führen kann. Bereits in frühen Studien konnten Unterschiede in sozialbiografischen Merkmalen zwischen beruflich qualifizierten und traditionellen Studierenden ausgemacht werden. Demnach sind beruflich qualifizierte Studierende erwartungsgemäß älter als ihre Kommiliton*innen ohne berufliche Qualifikation, sie weisen häufiger nur einen mittleren Schulabschluss auf und stammen seltener aus einem akademischen Elternhaus (Schulenberg et al., 1986; Hartung & Kraus, 1990; Brändle, 2014; Wolter et al., 2015; Kamm et al., 2016; Otto & Kamm, 2016). Aus diesen Differenzen wird auf eine mangelnde Studierfähigkeit der beruflich Qualifizierten geschlossen. Mal liegt der Fokus auf Kompetenzunterschieden aufgrund unterschiedlicher schulischer Vorerfahrungen, mal auf der mangelnden Vertrautheit mit dem System der Hochschule aufgrund der niedrigeren sozialen Herkunft der beruflich Qualifizierten.

Unstrittig und empirisch gut belegt ist, dass bestimmte schulisch erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten gute Prädiktoren für den Studienerfolg darstellen (Formazin, Schroeders, Köller, Wilhelm, & Westmeyer, 2011). Es zeigen sich z. T. sehr deutliche Unterschiede in den Mathematik- und Englischkenntnissen, wonach Abiturienten allgemeinbildender Gymnasien die besseren Ergebnisse erzielen als Abiturienten beruflicher Gymnasien (Watermann, Nagy, & Köller, 2004; Köller & Trautwein, 2004). In der Wissenschaftspropädeutik wurden hingegen keine Unterschiede zwischen den besuchten Schularten festgestellt (Trautwein & Lüdtke, 2004). Studierende des dritten Bildungswegs beurteilen ihre schulische Vorbereitung auf das Studium als eher unzureichend und weisen besonders zu Beginn ihres Studiums größere Defizite in Grundlagenfächern (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen) auf (Freitag, 2012; Dahm & Kerst, 2016). Zudem beklagen beruflich Qualifizierte häufiger als ihre

1 Die Datenbank des Hochschulkompasses listet insgesamt 7.876 Bachelorstudiengänge in Vollzeit, aber nur 1.022 in Teilzeit und sogar nur 496 berufsbegleitende Studiengänge (Stand 03.01.18) auf.

Kommiliton*innen ohne berufliche Vorerfahrung fehlende Möglichkeiten zur Aufarbeitung ihrer Wissenslücken, sie bestätigen viel öfter Probleme mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen und sorgen sich häufiger um ihre Studienfinanzierung (Kamm et al., 2016). Aufgrund ihres höheren Alters liegt die schulische Ausbildung beruflich Qualifizierter länger zurück und studienrelevante Kompetenzen treten in den Hintergrund. Je weiter der Erwerb der HZB in der Vergangenheit liegt, desto schwerer wird die Bewältigung der Anforderungen durch das Studium. In der Folge müssen Wissenslücken und Defizite im Lernverhalten aufgearbeitet werden, was insbesondere den Übergang an die Hochschule erschwert (Heublein et al., 2017). Angebote zur Information und Betreuung beruflich Qualifizierter könnten diesen Übergang erleichtern, stellen aber nach wie vor eine Ausnahme an deutschen Hochschulen dar (Banscherus & Pickert, 2013), wobei im Zuge der BMBF-Initiative ANKOM an immerhin 19 Universitäten und Fachhochschulen Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs an die Hochschule entwickelt und erprobt wurden (Freitag, Buhr, Danze-glocke, Schröder, & Völk, 2015).

Eine weitere Argumentation sieht in den Lebensumständen der beruflich Qualifizierten die Ursache für Leistungsunterschiede. Selbst Personen, die unmittelbar nach dem Abschluss ihrer Berufsausbildung ein Studium beginnen, haben i. d. R. bereits durch ihre Ausbildungsvergütung ein deutlich höheres Gehalt bezogen als der Betrag, der Studienanfänger*innen durchschnittlich zur Verfügung steht.² Das verfügbare Einkommen steigt natürlich mit der Dauer der Erwerbstätigkeit weiter an. Es ist also davon auszugehen, dass beruflich Qualifizierte vor ihrer Studienentscheidung einen höheren Lebensstandard gepflegt haben, den es während des Studiums zu halten gilt, weshalb beruflich qualifizierte Studierende in größerem Umfang erwerbstätig sind (Kamm et al., 2016). Studierende, die mehr als einen Tag pro Woche arbeiten, besuchen weniger Lehrveranstaltungen, geraten mit dem Studium häufiger in Verzug und fühlen sich durch die Erwerbstätigkeit stark belastet (Ramm, Multrus, Bargel, & Schmidt, 2014). Eine umfangreiche Erwerbstätigkeit, vor allem eine fachfremde, steht außerdem im Zusammenhang mit einem erhöhten Studienabbruchrisiko (Heublein et al., 2017). Hinzu kommen zeitliche Einschränkun-

2 Während Studierende monatlich ca. 385 Euro (netto) aus eigener Erwerbstätigkeit erhalten (Middendorff et al., 2017), lag die durchschnittliche monatliche Ausbildungsvergütung 2016 über alle Ausbildungsberufe hinweg bei 854 Euro (brutto) (Beicht, 2017). Das verfügbare Einkommen der Studierenden setzt sich auch aus weiteren Beträgen zusammen (Unterstützung durch die Eltern, BAföG), jedoch kommen Studierende bis 21 Jahre auch damit nur auf einen Betrag von 862 Euro. Auszubildende erhalten ebenfalls finanzielle Unterstützung (Kindergeld, Wohngeld/Miethilfe, BAföG, Berufsausbildungsbeihilfe), weshalb ihre realen monatlichen Gesamteinnahmen vermutlich deutlich höher liegen.

gen aufgrund partnerschaftlicher bzw. familiärer Verpflichtungen, denn beruflich Qualifizierte sind bereits häufiger Eltern und leben oft in einer Partnerschaft (Wolter et al., 2015; Kamm et al. 2016). Dadurch kann sich der finanzielle Einschnitt, der mit der Aufnahme eines Vollzeitstudiums verbunden ist, noch einmal deutlich verschärfen. Der Weiterbildungswunsch kann außerdem zu Konflikten mit hochschulexternen Aufgaben und Rollenerwartungen führen. Mit diesen Konflikten müssen sich traditionelle Studierende seltener befassen, folglich fühlen sie sich auch seltener dadurch in ihrem Studium belastet.

2.1 Ergebnisse zur Performanz beruflich qualifizierter Studierender

Obwohl die Annahme von Leistungsunterschieden also plausibel erscheint, sind die Ergebnisse hierzu gemischt. Schulenberg et al. können hinsichtlich des Studienverlaufs, der Zufriedenheit sowie bezüglich des Studienerfolgs keine Unterschiede zwischen Abiturienten und Studierenden, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangt sind, feststellen. Verantwortlich sind nach Ansicht der Autor*innen das positive Selbstkonzept sowie die hohe Motivation der Studierenden (Schulenberg et al., 1986). Hartung und Krais (1990) vergleichen Studien über die Leistungen der Studierenden mit und ohne Abitur und kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende ohne Abitur tendenziell bessere Leistungen aufweisen, obwohl sie von Schwierigkeiten im Studium (finanzielle Situation, fehlende Praxisnähe) berichten. Als Erklärung für die guten Leistungen führen Hartung und Krais (1990) eine hohe Übereinstimmung der beruflichen Erfahrungen mit dem gewählten Studienfach sowie „Sozialisationsseffekte“ durch das Studium an (Hartung & Krais, 1990, S. 139).

Richter (1995) vergleicht Prüfungsdaten der Psychologiestudierenden an der Universität Osnabrück und stellt bei ehemaligen Gymnasiast*innen die eindeutig besten Noten im Vordiplom und im Diplom fest, während die nicht-traditionellen Studierenden (Studierende des zweiten und dritten Bildungswegs) signifikant schlechtere Leistungen aufweisen. Die Differenzen zu Studierenden des ersten Bildungswegs verringern sich zwar zwischen dem Vordiplom und dem Diplom, bleiben jedoch bestehen. Auch Brändle und Lengfeld (2015) können eine geringe Notendifferenz zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden nachweisen. Letztere absolvierten in ihrem ersten Studienjahr außerdem weniger Lehrveranstaltungen und hatten eine geringere Wahrscheinlichkeit, ihr Studium innerhalb von mindestens neun Semestern zu beenden. Allerdings ist die Notendifferenz von 0,15 Notenpunkten sehr gering ausgeprägt, und das Gesamtmodell der Autoren

weist mit $R^2 = .083$ eine geringe Güte auf (Brändle & Lengfeld, 2015). Den größten Effekt können die Autoren für die geringere Abschlussquote der nicht-traditionellen Studierenden ausmachen, der jedoch zu großen Teilen durch die Komposition der Gruppen (mehr Frauen in der Gruppe der traditionellen Studierenden) und durch Alterseffekte (Abschlusswahrscheinlichkeit sinkt mit zunehmenden Alter) zustande kommt. Im Gegensatz dazu untersucht Scholz den Studienerfolg beruflich Qualifizierter an acht niedersächsischen Hochschulen (Studierende ohne schulische HZB, die nach einer Zulassungsprüfung ein Studium beginnen) mittels ‚weicherer‘ Kriterien und kommt zu überwiegend positiven Ergebnissen (Scholz, 2006). Fast drei Viertel (72 %) der beruflich Qualifizierten bestätigen, dass das Studium sie in ihrer persönlichen Entwicklung positiv beeinflusst hat, nur 2 Prozent sehen einen eher negativen Einfluss. Mit ihrem persönlichen Studienerfolg zeigen sich 62 Prozent zufrieden, weitere 19 Prozent sind sogar sehr zufrieden und nur 10 Prozent sind gänzlich unzufrieden (9 Prozent können keine Einschätzung abgeben). In der Analyse fehlt jedoch ein Vergleich mit traditionellen Studierenden.

Schmidtman und Preusse (2015) untersuchen beruflich Qualifizierte und traditionelle Studierende an der FernUniversität Hagen und damit explizit Studierende, die sich nicht in einem klassischen Präsenzstudium befinden. Der Studienerfolg wird anhand von Schwundquoten, der Einhaltung der Regelstudienzeit sowie der Studienzufriedenheit untersucht. Nach sechs Semestern lassen sich in den verschiedenen Startkohorten leicht höhere Schwundquoten in den Bachelorstudiengängen für beruflich Qualifizierte feststellen, allerdings liegen die beiden Gruppen eng beieinander. Zudem können die Autoren keinen Unterschied hinsichtlich der Regelstudienzeit oder der Studienzufriedenheit feststellen. Sie schließen aus ihren Ergebnissen, dass die beruflich qualifizierten Studierenden sich zwar in ihren soziodemografischen Merkmalen von Studierenden an Präsenzhochschulen unterscheiden, jedoch nicht von traditionellen Studierenden der FernUniversität Hagen (Schmidtman & Preusse, 2015).

In ihrer Onlinebefragung erheben Kamm et al. (2016) die Anforderungen beruflich qualifizierter Studierender an die Studiengestaltung und stellen fest, dass beruflich Qualifizierte öfter Freiräume zum Aufarbeiten von Wissenslücken vermissen. Sie kritisieren die mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung und haben größere Schwierigkeiten mit der Studienfinanzierung. Vor allem Personen, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule gelangen, berichten hier und bei den Leistungsanforderungen im Fachstudium von Problemen. Dahm und Kerst finden schließlich in ihrer Analyse der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) keine Unterschiede hinsichtlich der erreichten Noten, des Studienfortschritts oder des prognostizierten

Studienerfolgs. Allerdings können die Autoren durch Kombination der NEPS-Daten mit Daten der Hochschulstatistik einen höheren Schwund und damit ein erhöhtes Abbruchrisiko für die Gruppe der beruflich Qualifizierten feststellen. Das größte Risiko haben Studierende ohne schulische HZB, also Personen des dritten Bildungswegs (Dahm & Kerst, 2016).

3 Die Sozialisation durch die Hochschule

Wie der vorangegangene Abschnitt zeigt, sind die Befunde zum Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender sehr unterschiedlich. Anders als in vorangegangenen Untersuchungen wird hier unterstellt, dass sich die Unterschiede in den Merkmalen und Lebensumständen der beruflich Qualifizierten nur zu Studienbeginn negativ auf die Studienperformanz auswirken und es im Studienverlauf aufgrund von Sozialisationsprozessen zu einer Angleichung der Studienleistungen der beiden Gruppen kommt. Nach Parsons und Platt (1990) ist die Sozialisation der Studierenden eine der Hauptaufgaben der Hochschule. Die Sozialisation geht dabei über die Vermittlung fachlich-methodischer Kompetenzen hinaus, denn mindestens ebenso wichtig sind das Erlernen der Wertestandards, Methoden und Verhaltensweisen des Wissenschaftssystems sowie deren Anwendung durch die Studierenden. Es geht um die Ausbildung dessen, was die Autoren als kognitive Rationalität bezeichnen³ und darum, dass die Studierenden ihre neue Rolle als Student*in annehmen und sich als Teil der *scientific community* begreifen. In diesem Prozess, der mit Anstrengungen und Unsicherheiten verbunden ist, kommt der Hochschule und dem Fachbereich eine zentrale Rolle zu: Sie müssen die Internalisierung der Werte und die Rollenübernahme fördern, indem sie Unterstützung zur Lösung der Sozialisationsaufgaben bereitstellen, Fehler zulassen und einen gewissen Druck in Richtung der erfolgreichen Rollenübernahme ausüben (Parsons & Platt, 1990, S. 233). Denn zu große Freiheiten und fehlende Betreuung resultieren in Orientierungslosigkeit seitens der Studierenden; zu viele Beschränkungen verhindern wiederum ihre mündige Entfaltung und erzeugen einen übermäßigen Anpassungsdruck. Das Resultat der Bemühungen ist eine gestärkte differenzierte Persönlichkeit der Studierenden, ihre Identifikation mit

3 Kognitive Rationalität ist das Wertemuster der Wissenschaft, das Erfassen der Umwelt aufgrund logischen Denkens und mittels wissenschaftlicher Methoden, die Übersetzung des Gelernten in theoretisch valides Wissen und schließlich die Anwendung dieses Wissens zur Lösung konkreter Probleme bzw. zur Weiterentwicklung des Wissens (Miebach, 1984; Multrus, 2016).

einer Vielfalt von Werten, Interessen, Zielen und Mitgliedschaften, welche so miteinander integriert sind, dass die Studierenden in der Lage sind, auch widerstrebende Interessen und Meinungen zu akzeptieren, um nicht an diesen Konflikten zu zerbrechen, sondern sie souverän zu meistern (Parsons & Platt, 1990, S. 230). Je weiter der Sozialisationsprozess voranschreitet, desto erfolgreicher sind die Studierenden.

Nach Parsons und Platt sollten Unterschiede, die von außen in das System gebracht werden, wie etwa der soziale Hintergrund der Studierenden oder der unterschiedliche Wissensstand, an Bedeutung verlieren, die Diversität der Studierenden wird dabei weitestgehend ausgeblendet. Weil sich die Sozialisationsaufgaben allen Studierenden in gleicher Weise stellen, kann ein akademischer Hintergrund die Studienanfänger*innen nur teilweise auf diese vorbereiten (Parsons & Platt, 1990, S. 234): Studierende aus akademischen Elternhäusern können nur besser, aber niemals vollständig auf die Gegebenheiten an der Hochschule und die Anforderungen durch den Fachbereich vorbereitet sein. Gleiches gilt für Studierende höherer Semester, die zwar bereits versierter in der wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise sind, aber nie vollständig die Herausforderungen ihres weiteren Studiums antizipieren können. Weil sich dieser Sozialisationsprozess nicht endlos fortsetzt, werden sich eventuell vorhandene Differenzen zwischen Studierenden mit und ohne beruflicher Qualifikation im Studienverlauf verringern und schließlich auflösen.

Die Interaktion mit Kommiliton*innen und Lehrenden bildet nach Ansicht der Autorin den Ausgangspunkt für alle weiteren Prozesse der Sozialisation. Lehrende vermitteln nicht nur die Werte und Handlungsnormen des Systems, sie geben auch Feedback und leisten Unterstützung und fördern damit die Leistungen der Studierenden. Kommiliton*innen wiederum sind eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung: Sie verfügen über studienrelevante Informationen und fachspezifisches Wissen, welches z. B. im Rahmen von Lerngruppen ausgetauscht werden kann und das Lernen an sich bzw. das Einüben der Inhalte sowie die Prüfungsvorbereitung erleichtert. Zudem sind Kontakte ebenfalls eine Quelle emotionalen Zuspruchs und der Wertschätzung. Die Interaktion mit Lehrenden und Lernenden fördert die Identifikation mit der Rolle der*s Studierenden, stärkt die Fachidentifikation und begünstigt den Prozess der Internalisierung der kognitiven Rationalität. Der Ansatz von Parsons und Platt (1990) weist dabei zahlreiche Berührungspunkte mit Tintos sozial-integrativem Modell zur Erklärung des Studienabbruchs auf (Tinto & Cullen, 1973; Tinto, 1975). Auch hier bilden Kontakte zu Lehrenden und Peers wichtige Einflussgrößen auf den Studienerfolg: Erhalten Studierende wenig Feedback von ihren Lehrenden und sind sie nicht Teil des studentischen Netzwerkes, ist die Bindung an das Fach und das Studium nur gering

ausgeprägt (*goal+institutional commitment*), und die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch steigt (Tinto, 1975; Jonkmann, 2005; Georg, 2008). Der Effekt akademischer und sozialer Integration auf den Studienerfolg ist darüber hinaus gut belegt (Pascarella, 1980; Pascarella & Terenzini, 1980, 1983; Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993; Berger & Braxton, 1998; Mannan, 2007; Heublein et al., 2017). Es bleibt zu prüfen, ob beruflich Qualifizierte im gleichen Ausmaß wie traditionelle Studierende Kontakte zu Lehrenden und Kommiliton*innen aufbauen können und wie sich die Integration der beiden Gruppen innerhalb der Hochschule gestaltet. Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H1: Gut integrierte Studierende erzielen bessere Studienleistungen.

H2: Es bestehen nur zu Studienbeginn signifikante Unterschiede in der Studienperformanz zwischen den beiden Gruppen.

H3: Im Studienverlauf verbessern sich die Studienleistungen in beiden Gruppen (Sozialisationsseffekt).

In der Analyse werden ferner die bereits in der Literatur gefundenen Unterschiede in den Merkmalen der Studierenden stärker berücksichtigt, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass diese Unterschiede Einfluss auf den Sozialisationsprozess nehmen. Bei der Auswahl potenziell bedeutender Einflussfaktoren wird auf das Modell des Studienabbruchprozesses des DZHW zurückgegriffen, welches die in klassischen und neueren theoretischen Ansätzen zum Studienabbruch/-erfolg identifizierten Einflussfaktoren in einem Gesamtmodell zusammenführt (Heublein et al., 2017, S. 11–13; Heublein, 2014). Die Autoren berücksichtigen neben der aktuellen Studiensituation auch die Studienvorphase, die Lebenssituation der Studierenden sowie potenzielle Alternativen zum Studium. Aufgrund der schier Masse an potenziell bedeutenden Einflussfaktoren beschränkt sich die Darstellung auf Indikatoren, die 1) im Zusammenhang mit Sozialisation (Internalisierung, Identifizierung, Integration, Interaktion, Identität) stehen, die 2) mit den hier verwendeten Daten gut abgebildet werden können und 3) die sich in Studien zum Studien(miss)erfolg als bedeutende Einflussfaktoren erwiesen haben. Eine Übersicht über ausgewählte Indikatoren und ihre Operationalisierung ist Tabelle A1 im Anhang zu entnehmen. Diese Merkmale werden in einem ersten Schritt auf Differenzen zwischen traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden geprüft, bevor sie anschließend als Prädiktoren in ein multivariates Modell zur Überprüfung des Leistungsstandes der beiden Gruppen eingehen. So soll getestet werden, ob ein eigenständiger Ef-

fekt der beruflichen Vorerfahrung besteht. Hierzu werden zwei weitere Hypothesen formuliert:

- H4: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen beruflich qualifizierten und traditionellen Studierenden hinsichtlich der untersuchten Merkmale.
- H5: Unter Kontrolle der untersuchten Indikatoren lässt sich kein eigenständiger Effekt der beruflichen Qualifikation nachweisen.

4 Daten, Stichprobe und Operationalisierung

In der folgenden Betrachtung werden Daten einer bundesweiten Studierendenbefragung, des Studierenden surveys der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, genutzt. Der Studierenden survey ist eine der umfassendsten Dauerbeobachtungen zur Entwicklung der Studiensituation an Hochschulen in Deutschland und wurde im WS 2015/16 bereits zum dreizehnten Mal durchgeführt. Im Zentrum der Befragung stehen Einschätzungen und Beurteilungen zur Studiensituation, aber auch Wünsche und Forderungen für bessere Studienbedingungen. Im WS 2015/16 haben sich 8.549 Studierende an 28 Hochschulen beteiligt (16 Universitäten und 12 Fachhochschulen). In der vorliegenden Untersuchung wird eine Teilstichprobe von 7.053 Studierenden verwendet, die sich zwar in der Erhebungsform unterscheiden (Papier-Fragebogen $n=5.620$, Online-Erhebung $n=1.433$), die jedoch nach eingehender technischer und inhaltlicher Prüfung gemeinsam als eine Gruppe untersucht werden können (Multrus & Majer, 2017). Die Daten des Studierenden surveys weisen zwei besondere Vorzüge auf: 1) Es liegen Informationen über mehrere Einzelhochschulen vor. Damit ist eine Betrachtung über verschiedene Hochschularten (Universität vs. Fachhochschule) und Fächergruppen hinweg möglich. 2) Die Daten des Studierenden surveys sind aufgrund der theoretischen Vorauswahl der Samplehochschulen weitestgehend repräsentativ für die Bildungsinländer an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland (Ramm, 2014; Multrus et al., 2017).

Die vorakademische Bildungsbiografie der Studierenden lässt sich im Studierenden survey nicht exakt nachzeichnen, da lediglich die Art der Hochschulreife erhoben wird (allgemeine Hochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, Fachhochschulreife, andere Studienberechtigung), nicht aber an welcher Einrichtung diese erworben wurde oder ob die HZB durch die Anrechnung beruflicher Qualifikationen zustande kam. Daher wird auf eine relativ weite Definition der Gruppe der beruflich

Qualifizierten zurückgegriffen: Als beruflich qualifiziert gelten alle Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (folgend als beruflich Qualifizierte oder nicht-traditionelle Studierende bezeichnet). Ihnen werden Studierende ohne abgeschlossene Berufsausbildung gegenübergestellt (nachfolgend: traditionelle Studierende). Die Art der HZB und andere Merkmale können nur stellenweise berücksichtigt werden, da die Fallzahlen je nach betrachteter Kategorie sonst zu gering ausfallen. Eine weite Definition birgt das Risiko einer hohen gruppeninternen Diversität. Auch wird die so definierte Gruppe viele „Doppelqualifizierte“ beinhalten: Studierende mit schulischer HZB, die vor ihrem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben. Wie die folgende Darstellung zeigen wird, lassen sich mit dieser Definition dennoch zwei Gruppen identifizieren, die sich hinsichtlich zentraler Merkmale deutlich voneinander unterscheiden. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der beiden Gruppen an Universitäten und Fachhochschulen im Sample.

Tabelle 1:
Studierende mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung an Universitäten und Fachhochschulen

| | Universitäten | | Fachhochschulen | | Insgesamt | |
|---------------------------------|---------------|-----|-----------------|-----|--------------------|-----|
| | n | % | n | % | n | % |
| keine Berufsausbildung | 4.674 | 86 | 936 | 58 | 5.610 ¹ | 80 |
| abgeschlossene Berufsausbildung | 755 | 14 | 668 | 42 | 1.423 | 20 |
| | 5.429 | 100 | 1.604 | 100 | 7.033 | 100 |

¹ Differenzen zu den im Text berichteten Zahlen durch fehlende Angaben zur Hochschulart.
n = Anzahl der Fälle.

Die stärkere Präsenz beruflich Qualifizierter an Fachhochschulen stimmt mit den Daten der Hochschulstatistik überein. Auch hier zeigen Studienanfänger des dritten Bildungswegs (Studierende mit beruflicher Qualifikation und ohne schulische HZB) eine Präferenz für Fernhochschulen (staatlich und privat) und Fachhochschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Fachhochschulen bieten eine größere Praxisnähe, welche für beruflich Qualifizierte eventuell von größerer Bedeutung ist als für ihre Kommiliton*innen. Im folgenden Abschnitt werden die deskriptiven Ergebnisse zu den untersuchten Merkmalen und der Sozialisation der Studierenden vorgestellt.

5 Unterschiede in Merkmalen der Studierenden und in ihrer Sozialisation

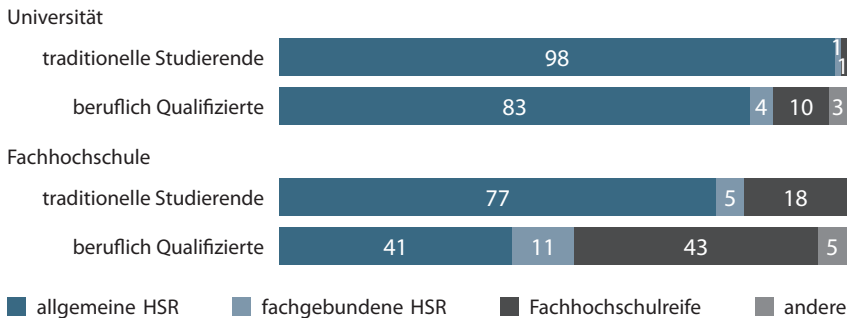
Zunächst werden Aspekte der Studienvorphase betrachtet. Die beiden Gruppen werden hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts, der sozialen Herkunft sowie der Art der HZB miteinander verglichen. Im vorliegenden Sample sind 58 Prozent der Studierenden mit Berufsausbildung weiblich, 42 Prozent männlich. Dieses Ungleichgewicht ist unter ihren Kommiliton*innen ohne Berufserfahrung noch deutlicher (62 % zu 38 %), wobei das Ergebnis auf den generellen Überhang an Frauen im Studierenden survey zurückzuführen ist (Multrus et al., 2017; Multrus & Majer, 2017). In Einklang mit früheren Studien sind beruflich qualifizierte Studierende mit durchschnittlich 28,5 Jahren (Median: 27 Jahre) deutlich älter als ihre Kommiliton*innen ohne Berufsausbildung (Mittelwert: 23,3 Jahre, Median: 23 Jahre) ($t(663) = -37,54$, $p < .001$). Besonders ausgeprägt ist der Altersunterschied zu Beginn des Studiums: In den ersten beiden Semestern beträgt die Differenz ganze sechs Jahre ($t(1589) = -18,65$, $p < .001$).

Die Bedeutung herkunftsspezifischer Merkmale für den Studien Erfolg bzw. den Studienabbruch sowie für Bildungsentscheidungen ist gut belegt (Kristen, 1999; Bargel & Bargel, 2010). Im Studierenden survey haben 57 Prozent der traditionellen Studierenden mindestens ein Elternteil mit einem Fachhochschul- bzw. Universitätsabschluss, unter den beruflich Qualifizierten sind es lediglich 38 Prozent. Nach Hochschulart getrennt steigt der Anteil der Akademiker*innen-Kinder an Universitäten auf 59 Prozent bzw. 45 Prozent an, während an Fachhochschulen ihr Anteil in beiden Gruppen sinkt (46 % bzw. 31 %). Es handelt sich bei den beruflich Qualifizierten demnach öfter um Bildungsaufsteiger*innen, die als Erste in ihrer Familie studieren.

Ein Vergleich der Gruppen hinsichtlich der HZB zeigt deutliche Unterschiede (vgl. Abb. 1): Die allgemeine Hochschulreife ist für Studierende ohne Berufsausbildung an beiden Hochschultypen der *Normalfall* (Universitäten: 98 %, Fachhochschulen: 77 %). In der Gruppe der beruflich Qualifizierten liegen diese Anteile erkennbar niedriger (83 % und 41 %). Eine fachgebundene Hochschulreife (HSR) ist unter traditionellen wie beruflich qualifizierten Studierenden an beiden Hochschularten eher selten. Beruflich Qualifizierte besitzen hingegen deutlich häufiger die Fachhochschulreife. An Universitäten sind es 10 Prozent, an Fachhochschulen sogar 43 Prozent. Eine andere Studienberechtigung haben lediglich 3 bzw. 5 Prozent der beruflich Qualifizierten (traditionelle Studierende unter 1 Prozent).

Abbildung 1:

Art der Hochschulreife (Angaben in %)



Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung weisen im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen ebenfalls eine schlechtere Eingangsqualifikation auf: Sie erzielen in der Note ihrer HZB im Durchschnitt eine 2,4, während traditionelle Studierende auf eine 2,1 kommen ($t(6934) = -16,86$, $p < .001$). Allerdings sind diese Unterschiede zu großen Teilen auf die Hochschulart zurückzuführen (Universitäten: 2,0 vs. 2,4; Fachhochschulen: 2,4 vs. 2,5).

5.1 Fachwahl

Eine rein extrinsisch motivierte Fachwahl, etwa aufgrund vermuteter Einkommens- und Karrieremöglichkeiten, kann einem erfolgreichen Studium mitunter abträglich sein, während eine an eigenen Interessen und Fähigkeiten orientierte Fachwahl als wichtiger Prädiktor für den Studienerfolg gilt (Brandstätter, Grillich, & Farthofer, 2006; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Erdel, 2010; Heublein et al., 2017). Beruflich qualifizierte Studierende wählen an Universitäten häufiger Fächer der Wirtschaftswissenschaften (15 % zu 10 %), der Sozialwissenschaften (24 % zu 18 %) oder der Medizin (14 % zu 9 %).⁴ Traditionelle Studierende sind anteilig stärker in den Kulturwissen-

4 Der höhere Anteil an Personen mit Berufsausbildung in der Medizin könnte problematisch sein, weil es sich hierbei um eine andere Zielgruppe als klassische beruflich Qualifizierte handelt. Diese Studierenden haben höchstwahrscheinlich nach dem Abitur die Wartezeit zum Studium mit einer beruflichen Ausbildung im medizinischen Bereich überbrückt. Weil keine weiteren Informationen über die fachliche Nähe zwischen Berufsausbildung und gewähltem Studienfach vorliegen, kann diese Annahme aber nicht überprüft werden.

schaften (19 % zu 14 %) und in den Naturwissenschaften (22 % zu 16 %) vertreten. An Fachhochschulen verteilen sich beide Gruppen weitestgehend gleichmäßig über die drei Fächergruppen (Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften); die geringen Abweichungen sind nicht signifikant.

Sowohl für beruflich qualifizierte als auch für traditionelle Studierende waren intrinsische Motive bei der Wahl des Studienfachs am wichtigsten (vgl. Tab. 2). Extrinsische Motive sind zwar in beiden Gruppen nicht unwichtig, besitzen aber für beruflich Qualifizierte größere Relevanz. Obwohl die Differenzen bei zehn Prozentpunkten liegen, ist die Stärke des Zusammenhangs nur schwach ausgeprägt, wie die Werte für Cramers V zeigen. Dennoch scheinen ein sicherer Arbeitsplatz, das Einkommen, ein fester Berufswunsch sowie Karrierechancen für beruflich Qualifizierte häufiger sehr wichtig für ihre Studienfachwahl gewesen zu sein. In beiden Gruppen stellt die derzeitige Fachwahl nur selten eine Notlösung dar.

Tabelle 2:

Studienfachwahlmotive von Studierenden mit und ohne abgeschlossene Berufserfahrung (Angaben in % für Kategorien 5–6)

| Fachwahlmotive | traditionelle Studierende | beruflich Qualifizierte | Cramers V |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------|
| spezielles Fachinteresse | 77 | 77 | 0,03* |
| eigene Begabung | 63 | 62 | n. s. |
| sicherer Arbeitsplatz | 37 | 47 | 0,09** |
| Einkommenschancen | 28 | 38 | 0,09** |
| fester Berufswunsch | 28 | 38 | 0,11** |
| Führungsposition | 16 | 25 | 0,11** |
| Ausweichlösung | 6 | 5 | n. s. |

Skala von 0= sehr unwichtig bis 6= sehr wichtig.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, nicht signifikant (n. s.) $p > .05$.

Wird die Hochschulart berücksichtigt, nähern sich traditionelle und beruflich qualifizierte Studierende an. Zum Beispiel waren traditionellen Studierenden an Fachhochschulen Einkommenschancen (34 %) sowie der sichere Arbeitsplatz (46 %) bei der Studienfachwahl deutlich häufiger sehr wichtig als traditionellen Studierenden an Universitäten (26 % und 35 %). Umgekehrt sind den beruflich Qualifizierten an Universitäten die extrinsischen Fachwahlmotive seltener sehr wichtig.

Extrinsische Motive sind demnach vor allem für Studierende an Fachhochschulen bedeutsame Gründe bei ihrer Studienfachwahl. Die Tatsache, dass die Unterschiede zwischen traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden auch nach Kontrolle der Hochschulart bestehen bleiben, bestätigt aber die Annahme, dass extrinsische Motive für beruflich Qualifizierte eine größere Bedeutung besitzen.

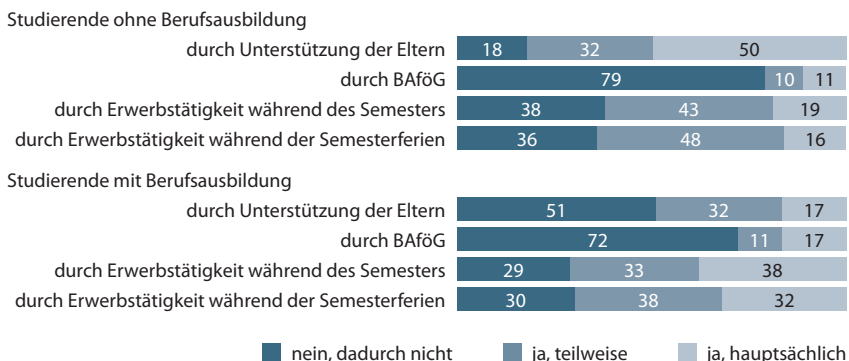
5.2 Aktuelle Studiensituation – Lebensbedingungen

Beruflich Qualifizierte sind im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen häufiger bereits verheiratet (14 % zu 3 %) und befinden sich genauso oft in einer Partnerschaft (52 % zu 51 %). Ledig, aber ohne festen Partner sind 33 Prozent der beruflich Qualifizierten und 46 Prozent der Studierenden ohne Berufsausbildung. Nur ein Prozent sind bereits geschieden bzw. verwitwet. Zwei Drittel der beruflich Qualifizierten leben damit in einer Partnerschaft, bei ihren Kommiliton*innen ist es etwa die Hälfte der Studierenden. In der Stichprobe haben 16 Prozent der beruflich qualifizierten Studierenden mindestens ein Kind, unter ihren Kommiliton*innen liegt dieser Anteil lediglich bei 3 Prozent. Beruflich Qualifizierte müssen damit häufiger familiären Verpflichtungen nachkommen.

Wie eingangs vermutet wurde, ist die eigene Erwerbstätigkeit für beruflich qualifizierte Studierende wichtiger als für ihre Kommiliton*innen, denn sie finanzieren ihr Studium häufiger komplett über eigene Arbeit (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2:

Art der Studienfinanzierung von Studierenden mit und ohne Berufsausbildung
(Angaben in %)



Traditionelle Studierende werden hingegen noch sehr oft von den Eltern unterstützt. BAföG nutzen nur wenige Studierende zur Studienfinanzierung. Auch nach dem Abschluss einer dreijährigen Berufsausbildung ist ein Studium förderfähig, allerdings gelten für eine Förderung ab dem 30. Lebensjahr besondere Vorschriften, die eine Antragsstellung für beruflich Qualifizierte unter Umständen erschweren.

Beruflich qualifizierte Studierende investieren dementsprechend deutlich mehr Zeit in ihre Erwerbstätigkeit: Inklusive einer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft oder Tutor*in arbeiten beruflich Qualifizierte durchschnittlich 10,6 h pro Woche, ihre Kommiliton*innen nur 6,5 h. Der Umfang der Erwerbstätigkeit variiert jedoch stark, wobei die Standardabweichung in der Gruppe der beruflich Qualifizierten höher ist (11,9 h zu 8,6 h). Zudem ist eine sehr umfangreiche Erwerbstätigkeit von mehr als zwei Tagen pro Woche unter beruflich qualifizierten Studierenden viel üblicher: 25 Prozent arbeiten mehr als 17 h in der Woche, unter traditionellen Studierenden sind es nur 11 Prozent. Für einen größeren Teil der beruflich Qualifizierten fällt damit eine Dreifachbelastung (Familie, Studium, Erwerbstätigkeit) hinsichtlich zeitlicher und finanzieller Ressourcen an.

5.3 Hochschulsozialisation

5.3.1 Interaktion

Wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, ist die Kontaktsituation zu Kommiliton*innen und Lehrenden für die soziale Integration von zentraler Bedeutung. Aufgrund ihres Alters und ihrer Lebensumstände haben beruflich Qualifizierte vielleicht weniger Gelegenheiten, Kontakte zu knüpfen. Auch könnte ihr Hintergrund als Bildungsaufsteiger*in ein Problem für Kontakte zu Professor*innen sein, weil sie eine größere Distanz und Hemmungen im Umgang mit Lehrenden verspüren als ihre Kommiliton*innen aus akademischen Elternhäusern. Tatsächlich bestehen signifikante, aber nur gering ausgeprägte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tab. 3). Am deutlichsten sind die Differenzen bei den Studierenden selbst: Während fast zwei Drittel der traditionellen Studierenden angeben, häufig Kontakt zu Kommiliton*innen zu haben (65 %), ist es bei den beruflich Qualifizierten nur die Hälfte der Studierenden (Cramers $V = .11$, $p < .001$). Für beide Gruppen lassen sich nur unregelmäßige Kontakte zu Professor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen feststellen und nur die geringen Unterschiede in der Kontaktsituation zu Letzteren sind signifikant. Die Kontrolle nach Hochschulart weist nur für Kontakte zu Professor*innen größere Differenzen auf: An Fachhochschule haben traditionelle Studierende im Vergleich zu beruflich Qualifizierten öfter überhaupt

keinen Kontakt zu ihren Professor*innen (12 % und 17 %). Im Studienverlauf bleiben die Unterschiede in der Kontaktsituation zwischen beruflich qualifizierten zu traditionellen Studierenden bestehen. Letztere haben während des gesamten Studiums häufiger Kontakt zu Kommiliton*innen. Bezüglich der Kontaktsituation zu Mitarbeiter*innen oder Professor*innen zeigt sich hingegen nur im dritten und vierten Studienjahr ein Effekt: Beruflich Qualifizierte haben häufiger gar keinen Kontakt zu Mitarbeiter*innen am Lehrstuhl (27 % zu 17 %, $\chi^2(3, N=934)=11,04$, Cramers $V=.11$).

Tabelle 3:

Kontaktsituation von Studierenden mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Angaben in %)

| | Kontakte zu ... | nie | selten | manch- mal | häufig |
|--|-------------------------|-----|--------|---------------|--------|
| Studierende ohne Berufsausbildung | Kommiliton*innen | 1 | 9 | 25 | 65 |
| | Professor*innen | 22 | 46 | 24 | 8 |
| | wiss. Mitarbeiter*innen | 15 | 46 | 28 | 11 |
| Studierende mit Berufsausbildung | Kommiliton*innen | 1 | 15 | 31 | 53 |
| | Professor*innen | 22 | 45 | 26 | 7 |
| | wiss. Mitarbeiter*innen | 20 | 46 | 26 | 8 |

Die soziale Integration ist damit in beiden Gruppen sehr einseitig auf die Mitstudierenden ausgerichtet, wobei traditionelle Studierende etwas häufigeren Kontakt zu ihren Kommiliton*innen haben. Inwiefern sich dieser Unterschied auf verschiedene Maße der Performanz bzw. des Studienerfolgs auswirkt, wird zu prüfen sein.

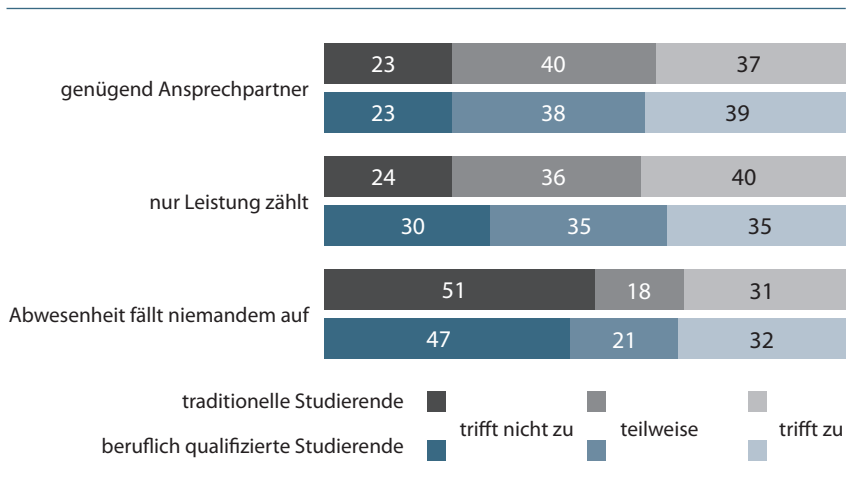
5.3.2 Integration

Mangelnde Kontakte zu Kommiliton*innen und Lehrenden können bei Studierenden den Eindruck von Anonymität erzeugen, was sich wiederum negativ auf das Zugehörigkeitsgefühl und die studentische Identität auswirkt. Im Studierenden-survey werden den Befragten drei Statements vorgelegt, die sie auf einer Skala von 0=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 6=„trifft voll und ganz zu“ bewerten sollen: 1) „Ich habe genug Ansprechpartner an der Hochschule, an die ich mich mit meinen Problemen wenden kann“, 2) „Ich habe oft das Gefühl, meine Leistungen im Studium sind das Einzige, was an der Hochschule gefragt ist“, 3) „Wenn ich einmal eine Woche lang

nicht an der Hochschule wäre, würde das dort niemandem auffallen“. Im Vergleich der beiden Gruppen bestätigen traditionelle Studierende etwas häufiger, dass sie sich auf ihre Leistung reduziert fühlen ($t(6746)=5,27, p < .001$) (vgl. Abb. 3). Die Unterschiede in den Aussagen der Studierenden zum Leistungsempfinden werden dabei durch die Hochschulart vermittelt, denn Studierende an Universitäten stimmen der Aussage öfter zu. Weil traditionelle Studierende sehr viel häufiger eine Universität besuchen, lässt sich der Unterschied zwischen den Gruppen nach Kontrolle für die Hochschulart nicht länger nachweisen. Auch die Berücksichtigung des Studienfortschritts fördert keine signifikanten Unterschiede zutage. Die Integration der beiden Gruppen ist demnach gleich gut ausgeprägt.

Abbildung 3:

Gefühle von Anonymität unter Studierenden mit und ohne Berufsausbildung
(Angaben in %)



5.3.3 Identifikation und Identität

Eine hohe Fachidentifikation fördert nicht nur die Übernahme von Wertemustern, sie stärkt ebenfalls das Zugehörigkeitsgefühl und das *Commitment* gegenüber dem Fachbereich. Die Studierenden werden gefragt, wie sie sich entscheiden würden, wenn sie erneut vor der Studienaufnahme stünden. Würden sie wieder dasselbe Fach wählen, ein anderes Fach oder würden sie sich für eine Ausbildung entscheiden, die

kein Studium erfordert? Beruflich Qualifizierte bestätigen sehr deutlich ihre Fachwahl: 77 Prozent würden wieder dasselbe Fach wählen, weitere 18 Prozent würden sich für ein anderes Fach entscheiden, aber an der Hochschule verbleiben, und nur für 5 Prozent kommt eine Ausbildung infrage. 95 Prozent der beruflich qualifizierten Studierenden bekräftigen also ihre Wahl einer akademischen Ausbildung und mehr als drei Viertel weisen eine stabile Fachidentifikation auf. Für traditionelle Studierende gestaltet sich die Situation sehr ähnlich: 76 Prozent würden ebenfalls noch einmal dasselbe Fach wählen, 17 Prozent ein anderes Fach und 7 Prozent eine berufliche Ausbildung. Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Fachidentität und der Gruppenzugehörigkeit. Die Berücksichtigung der Hochschulart ändert ebenfalls nichts an der Verteilung (je nach Kategorie max. 1 Prozent Unterschied).

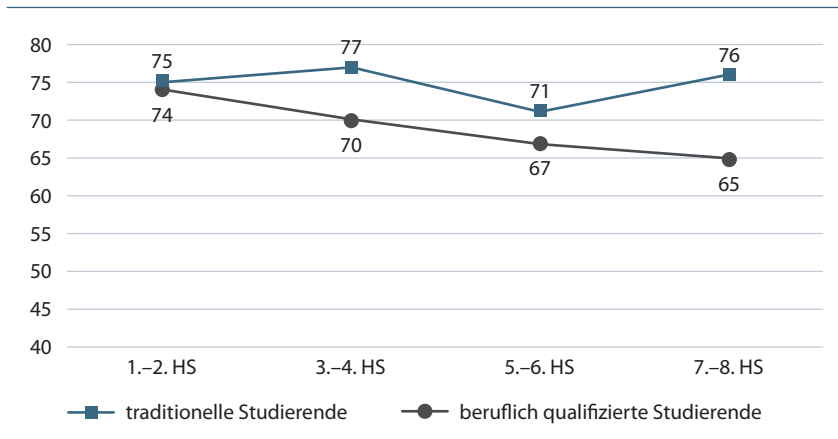
Die Frage, ob sie alles in allem gerne Studierende sind, wird als Indikator für die Identität der Studierenden genutzt. Befragte beider Gruppen bestätigen dies sehr deutlich: 67 Prozent der beruflich qualifizierten und sogar 73 Prozent der traditionellen Studierenden geben an, dass sie sehr gerne Student*in sind, weitere 26 Prozent bzw. 22 Prozent sind noch eher gern Student*in. Dagegen berichten nur 7 Prozent bzw. 5 Prozent, dass sie mit ihrem gewählten Weg überhaupt nicht zufrieden sind. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist signifikant ($t(6691) = 5,36$, $p < .001$). Werden allerdings die Mittelwerte betrachtet, lassen sich nur äußerst geringe Differenzen ausmachen (traditionelle Studierende: 4,9; beruflich Qualifizierte: 4,7). Auch hier zeigen sich keine Unterschiede durch die Kontrolle für die Hochschulart.

Insbesondere beruflich Qualifizierte, die seltener aus akademischen Elternhäusern stammen, sollten eine größere Distanz zur Studierendenrolle aufweisen und größere Anpassungsschwierigkeiten erfahren. Um diese Vermutung zu überprüfen, wird der Fortschritt im Studium berücksichtigt. Die Ergebnisse sind beachtenswert: Während sich die Zufriedenheit der traditionellen Studierenden mit geringen Schwankungen auf einem hohen Niveau bewegt, identifizieren sich beruflich qualifizierte Studierende zu Beginn des Studiums noch deutlich stärker mit ihrer Rolle. Im ersten Studienjahr geben 74 Prozent an, sehr gerne Student*in zu sein; im vierten Jahr an der Hochschule sind es nur noch 65 Prozent. Die anfängliche Euphorie der beruflich Qualifizierten lässt im Studienverlauf also nach. Die Differenzen zwischen den Gruppen sind im zweiten und vierten Studienjahr signifikant.⁵

5 Mittelwerte 1.–2. HS: traditionelle Studierende (tS) = 5,0, beruflich Qualifizierte (bQ) = 5,1, ($t(864) = -0,68$, $p > .05$); Mittelwerte 3.–4. HS: $tS = 5,1$, $bQ = 4,8$ ($t(917) = 3,19$, $p < .01$); Mittelwerte 5.–6. HS: $tS = 4,9$, $bQ = 4,7$, ($t(979) = 2,00$, $p \leq .05$; Mittelwerte 7.–8. HS: $tS = 5,0$, $bQ = 4,7$, ($t(1135) = 3,17$, $p < .002$).

Abbildung 4:

Studienidentifikation von Studierenden mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Angaben in %)



Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Fachidentifikation, nur nimmt hier in beiden Gruppen die Identifikation mit dem Studienfach im Studienverlauf leicht ab, bei den beruflich Qualifizierten etwas stärker als bei den traditionellen Studierenden. Würden in den ersten beiden Semestern noch 86 Prozent der Studierenden mit Berufsausbildung und 79 Prozent der traditionellen Studierenden ihr Fach erneut wählen, sind es im dritten Studienjahr nur noch jeweils 76 Prozent. Trotzdem erfüllen die Hochschulen ihre Sozialisationsaufgaben offenbar gut, denn die Ergebnisse verweisen auf eine weitestgehend gefestigte studentische Identität in beiden Gruppen.

5.3.4 Internalisierung

Bei der Internalisierung geht es um die Übernahme der Werte der kognitiven Rationalität durch die Studierenden, um ihre bereits erworbenen Kompetenzen, ihr Engagement und ihre Teilhabe an Forschung und Wissenschaft (Multrus, 2016, S. 20). Im Studierenden survey wird hierfür das Konzept des Forschenden Lernens erhoben, welches das Engagement der Studierenden, ihr Lernen durch eigenständige Forschung, misst (Multrus, 2016, S. 20.). Die Studierenden bewerten fünf Handlungen danach, wie oft sie diese ausführen (vgl. Tab. 4). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass nur ein geringer Anteil an Studierenden in beiden Gruppen Tätigkeiten des Forschenden Lernens regelmäßig praktiziert. Am häufigsten entwickeln die Studieren-

den eigene Gedanken zur Problemlösung, am seltensten führen sie eigene Untersuchungen durch. Darüber hinaus bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Gruppen.

Tabelle 4:

Forschendes Lernen (Angaben in %)

| traditionelle Studierende | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|--|------------|---------------|-----------------|------------|-----------------|
| zusätzliche Lektüre von Fachliteratur | 12 | 33 | 34 | 16 | 6 |
| Setzen eigener Interessenschwerpunkte | 14 | 33 | 32 | 17 | 5 |
| Entwicklung einer Problemlösestrategie | 6 | 20 | 37 | 29 | 8 |
| Nachvollziehen von Forschungsergebnissen | 28 | 33 | 24 | 12 | 3 |
| eigene/s Untersuchung/Experiment | 44 | 26 | 18 | 9 | 4 |
| beruflich qualifizierte Studierende | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
| zusätzliche Lektüre von Fachliteratur | 9 | 29 | 35 | 20 | 7 |
| Setzen eigener Interessenschwerpunkte | 12 | 30 | 34 | 16 | 7 |
| Entwicklung einer Problemlösestrategie | 5 | 21 | 36 | 30 | 9 |
| Nachvollziehen von Forschungsergebnissen | 33 | 30 | 24 | 11 | 3 |
| eigene/s Untersuchung/Experiment | 46 | 28 | 15 | 8 | 3 |

Differenz zu 100 Prozent aufgrund von Rundungsfehlern.

Beruflich Qualifizierte haben bisher etwas öfter Fachliteratur über den empfohlenen Umfang hinaus gelesen ($\chi^2(4, N=6,784)=22,17, p<.001$) und setzen außerdem häufiger eigene Interessenschwerpunkte ($\chi^2(4, N=6,778)=19,68, p<.01$). Traditionelle Studierende versuchen dafür öfter ein Forschungsergebnis nachzuvollziehen ($\chi^2(4, N=6,757)=15,27, p<.01$) und haben bereits etwas mehr Erfahrung mit eigenen Untersuchungen ($\chi^2(4, N=6,770)=14,17, p<.01$). Die Effektstärke (Cramers V) steigt allerdings nie über einen Wert von 0,06. Damit lassen sich keine bedeutenden Differenzen hinsichtlich des Forschenden Lernens als Ausdruck der Internalisierung feststellen. Es ist jedoch denkbar, dass die Hochschulart (stärker forschungsorientierte Universitäten vs. praxisorientierte Fachhochschulen) bzw. die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fächergruppe eine Rolle spielen könnte. Eine Kontrolle für die Hochschulart zeigt jedoch nur geringe Schwankungen (je nach Kategorie max. drei Prozentpunkte) und damit keine aussagekräftigen Unterschiede. Bei der Differenzierung nach Fächergruppen lassen sich mit einer Ausnahme keine signifikanten

Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufsausbildung feststellen. Beruflich qualifizierte Studierende der Kultur- und Sozialwissenschaften (Uni + FH) scheinen etwas häufiger „sehr oft“ eigene Interessensschwerpunkte zu setzen.

Auch wenn der Fortschritt im Studium berücksichtigt wird, zeigen sich nur schwache Zusammenhänge. Im ersten Studienjahr lesen beruflich Qualifizierte mehr Fachliteratur ($\chi^2(4, N=875) = 16,27, p < .01$) und setzen öfter eigene Schwerpunkte ($\chi^2(4, N=873) = 9,50, p < .05$) (Cramers $V = .14$ und Cramers $V = .10$). Gleiches gilt für das zweite Studienjahr. Hier zeigen sich beruflich Qualifizierte stärker daran interessiert, Forschungsergebnisse nachzuvollziehen ($\chi^2(4, N=935) = 10,38, p < .05$) (Cramers $V = .11$). Ab dem fünften Semester verschwinden dann selbst diese schwachen Zusammenhänge. Es kommt offenbar zu einer Angleichung in der Anwendung des Forschenden Lernens bzw. im Engagement der Studierenden.

5.4 Zwischenfazit

Wie die vorangegangene Darstellung gezeigt hat, unterscheiden sich beruflich qualifizierte und traditionelle Studierende zwar sehr deutlich hinsichtlich ihrer Ausgangssituation und in ihren Lebensumständen; die Analysen zur Kontaktsituation, zur Integration (Gefühle von Anonymität), zur Identifikation mit dem Studierendenstatus und dem Fach sowie zum Forschenden Lernen ergeben nur geringe Differenzen. Die Sozialisation an der Hochschule scheint in beiden Gruppen auf einem vergleichbaren Niveau stattzufinden, denn bei den gefundenen Differenzen handelt es sich bestenfalls um Nuancen. Auch die Berücksichtigung des Studienfortschritts fördert nicht immer bedeutsame Unterschiede zutage. Inwiefern diese Nuancen größere Leistungsunterschiede bedingen können, soll im folgenden Abschnitt geklärt werden.

6 Studienerfolg

Der Studienerfolg ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches verschiedene Aspekte des Studiums berührt. Eine reine Beschränkung auf Abschlussquoten oder die Examensnote greift daher zu kurz. In Einklang mit der Definition des Studienerfolgs von Dahm und Kerst (2016) werden daher verschiedene Dimensionen berücksichtigt, um ein möglichst detailliertes Bild der Performanz beruflich qualifizierter Studierender zu erhalten: Der *outputbezogene* Studienerfolg (Abschnitt 6.1) rückt objektive

Kriterien wie Erfolgs- und Übergangsquoten oder Examensnoten in den Fokus, während der *kompetenzorientierte* Ansatz (Abschnitt 6.2) den Blick auf die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten richtet.

6.1 Outputbezogener Studienerfolg

Der outputbezogene Studienerfolg wird über die Durchschnittsnote gemessen. Die Studierenden werden gebeten, ihre bisherigen Leistungen als Notendurchschnitt zu schätzen. Streng genommen handelt es sich hier also nicht um ein *hartes* Kriterium, sondern um eine Selbsteinschätzung der Studierenden. Ein einfacher Gruppenvergleich verweist auf einen signifikanten Unterschied zwischen beruflich qualifizierten ($MW = 2,25$; $SD = 0,60$) und traditionellen Studierenden ($MW = 2,13$; $SD = 0,62$), $t(6287) = -6,07$, $p < 001$). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen liegt demnach bei einem Zehntel, ist also nicht besonders ausgeprägt. Auch Cohens d weist nur einen geringen Effekt aus ($0,188$). Allerdings sollten sich gemäß den theoretischen Vorüberlegungen vor allem zu Beginn des Studiums Differenzen zeigen. Werden im Studienverlauf tatsächlich Sozialisationseffekte wirksam, sollten sich nach einer Kontrolle des Studienfortschritts keine signifikanten Unterschiede mehr feststellen lassen.

Wird nach dem Studienfortschritt (Anzahl der Hochschulsemester) differenziert, zeigen sich wie erwartet nur zu Beginn signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Auch wenn die beruflich Qualifizierten mit ihren Noten immer knapp hinter den traditionellen Studierenden liegen, ist der Unterschied nur im ersten Studienjahr signifikant (vgl. Tab. 5), Cohens d beträgt auch hier lediglich $0,265$. Differenziert nach der Hochschulart sind an beiden Hochschularten signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennbar (Uni: $tS = 2,1$ $bQ = 2,29$; FH: $ts = 2,12$ $bQ = 2,20$). Wird zusätzlich die Anzahl der Hochschulsemester berücksichtigt, finden sich allerdings nur noch an Universitäten im ersten ($ts = 2,29$ $bQ = 2,64$) und im dritten Studienjahr ($tS = 2,28$ $bQ = 2,46$) signifikante Differenzen. Demnach schätzen beruflich Qualifizierte an Universitäten ihre Leistungen überwiegend zu Studienbeginn schlechter ein als traditionelle Studierende, etwa aufgrund antizipierter oder direkt erfahrener Differenzen. Genau genommen sind zwei Effekte zu beobachten: Einerseits gleichen sich die Noten der beiden Gruppen an, im vierten Jahr an der Hochschule liegen sie gleichauf. Andererseits steigen im Zeitverlauf die Studienleistungen in beiden Gruppen an. Die beruflich Qualifizierten leisten damit Beachtliches. Sie gleichen nicht nur ihren Rückstand zu Beginn des Studiums aus, sie ziehen sogar mit den traditionellen

Studierenden gleich. Beruflich Qualifizierte sind bei der Übernahme des akademischen Habitus demnach ebenso erfolgreich wie traditionelle Studierende und schaffen es, ihren anfänglichen Rückstand aufzuarbeiten.

Tabelle 5:

Vergleich der geschätzten Durchschnittsnote von Studierenden mit und ohne Berufsausbildung nach Fortschritt im Studium (WS 2015/16)

| | traditionelle Studierende | | | beruflich qualifizierte Studierende | | | t-Test |
|-----------------------|---------------------------|------|------|-------------------------------------|------|------|----------|
| | n | M | SD | n | M | SD | |
| 1.–2. HS ¹ | 460 | 2,29 | 0,66 | 153 | 2,46 | 0,64 | –2,841** |
| 3.–4. HS | 680 | 2,28 | 0,64 | 208 | 2,30 | 0,58 | n. s. |
| 5.–6. HS | 760 | 2,26 | 0,61 | 212 | 2,33 | 0,59 | n. s. |
| 7.–8. HS | 845 | 2,15 | 0,56 | 259 | 2,16 | 0,54 | n. s. |

¹ Es wurde das Hochschulsesemester statt Fachsemester gewählt, um die reine Verweildauer im Hochschulwesen zu messen und nicht jene im Fachbereich.

n = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n. s.) p > .05.

Als nächstes sollen drei Fragen geklärt werden: 1) Welchen Beitrag leistet die Sozialisation der Studierenden bei der Erklärung des Studienerfolgs? 2) Wirken sich die bisher untersuchten Indikatoren in beiden Gruppen in derselben Weise auf den Studienerfolg aus? 3) Besteht nach Kontrolle der untersuchten Merkmale auch weiterhin ein eigenständiger Effekt der beruflichen Qualifikation? Um den Einfluss der betrachteten Indikatoren auf die Durchschnittsnote zu untersuchen, werden OLS-Regressionen berechnet. Vor der Analyse werden alle Fälle mit fehlenden Werten auf einer der im Modell enthaltenen Variablen gelöscht. Zusätzlich zu den bereits untersuchten Indikatoren wird noch für das Geschlecht der Befragten, die Hochschulart und den Studienfortschritt⁶ kontrolliert.

6 Der Studienfortschritt wird wie bisher über die Anzahl der Hochschulsesemester gemessen. Diese werden in Studienjahre zusammengefasst.

Tabelle 6:

Einfluss der Faktoren auf die geschätzte durchschnittliche Note der Studierenden

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--------------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Berufsausbildung | 0,126*** | 0,016 | -0,002 | | |
| (1 = ja) | (0,021) | (0,022) | (0,021) | | |
| Geschlecht | | 0,004 | -0,018 | -0,005 | -0,075* |
| (1 = weiblich) | | (0,016) | (0,016) | (0,017) | (0,035) |
| Hochschulart | | -0,261*** | -0,180*** | -0,174*** | -0,207*** |
| (1 = Uni, 2 = FH) | | (0,020) | (0,020) | (0,023) | (0,038) |
| Hochschulsemester | | -0,056*** | -0,055*** | -0,053*** | -0,056*** |
| (gruppiert, 1–8) | | (0,004) | (0,004) | (0,005) | (0,009) |
| Kinder | | 0,059 | 0,078* | 0,099 | 0,057 |
| (1 = ja) | | (0,037) | (0,035) | (0,054) | (0,047) |
| Partnerschaft | | -0,064*** | -0,065*** | -0,072*** | -0,037 |
| (1 = ja) | | (0,016) | (0,015) | (0,017) | (0,035) |
| sozialer Hintergrund | | -0,002 | 0,016 | 0,030 | -0,024 |
| (1 = akademisch) | | (0,016) | (0,015) | (0,017) | (0,034) |
| Abitur | | -0,209*** | -0,192*** | -0,185*** | -0,187*** |
| (1 = allg. HSR) | | (0,028) | (0,027) | (0,038) | (0,039) |
| HZB-Note | | 0,292*** | 0,269*** | 0,293*** | 0,193*** |
| | | (0,013) | (0,012) | (0,014) | (0,026) |
| Stunden Erwerbstätigkeit | | -0,006*** | -0,005*** | -0,006*** | -0,003 |
| | | (0,001) | (0,001) | (0,001) | (0,001) |
| intrinsische Fachwahl | | -0,108*** | -0,067*** | -0,071*** | -0,047** |
| (0 bis 6) | | (0,008) | (0,008) | (0,009) | (0,017) |
| extrinsische Fachwahl | | 0,069*** | 0,061*** | 0,065*** | 0,045** |
| (0 bis 6) | | (0,006) | (0,006) | (0,006) | (0,014) |
| Kontakt Kommiliton*innen | | | -0,007 | -0,006 | -0,003 |
| (1 = manchmal + häufig) | | | (0,026) | (0,030) | (0,053) |
| Kontakt Professor*innen | | | -0,059*** | -0,055*** | -0,074* |
| (1 = manchmal + häufig) | | | (0,017) | (0,019) | (0,037) |
| Anonymität | | | 0,068*** | 0,072*** | 0,053*** |
| (0 bis 6) | | | (0,006) | (0,007) | (0,014) |
| Fachidentifikation | | | -0,049** | -0,037 | -0,085 |
| (1 = selbes Fach) | | | (0,019) | (0,021) | (0,040) |
| Studienidentifikation | | | -0,040*** | -0,037*** | -0,052** |
| (0 bis 6) | | | (0,008) | (0,009) | (0,015) |
| Forschendes Lernen | | | -0,081*** | -0,085*** | -0,065** |
| (1 bis 5) | | | (0,011) | (0,012) | (0,023) |
| Konstante | 1,992*** | 2,616*** | 2,677*** | 2,569*** | 3,023*** |
| | (0,026) | (0,084) | (0,097) | (0,111) | (0,185) |
| n | 5193 | 5178 | 5178 | 4112 | 1066 |
| R ² | 0,007 | 0,212 | 0,271 | 0,281 | 0,226 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n = Anzahl der Fälle, R² = multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n. s.) p > .05.

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Regression, berichtet werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten (Notenwerte von 1–6, höhere Werte entsprechen einer schlechteren, niedrige einer besseren Leistung). Das erste Modell weist einen positiven Effekt für eine Berufsausbildung aus: Beruflich Qualifizierte schätzen ihre Note demnach schlechter ein als traditionelle Studierende. Der Unterschied beträgt 0,126 Notenpunkte. Allerdings erklärt allein die Gruppenzugehörigkeit gerade einmal ein Prozent Varianz der Studienleistungen. In Modell 2 werden die Kontrollvariablen und die Indikatoren zur Studienvorphase und zu den Lebensumständen der Studierenden eingeführt, wodurch sich die Güte des Modells deutlich verbessert ($R^2 = .21$). Das Vorhandensein einer Partnerschaft, die allgemeine HSR, eine Erwerbstätigkeit sowie intrinsische Fachwahlmotive gehen mit einer besseren Einschätzung der eigenen Studienleistung einher. Warum eine umfangreichere Erwerbstätigkeit die Note verbessert, lässt sich nicht aus dem Zusammenhang erklären. Der Effekt ist aber so gering, dass er vernachlässigt werden kann. Eine bessere Eingangsqualifikation wirkt sich ebenfalls positiv auf die Studienleistung aus. Extrinsische Fachwahlmotive bewirken eine schlechtere Einschätzung der eigenen Leistungen, wobei auch dieser Effekt so gering ist, dass er vernachlässigt werden kann.

Modell 3 enthält zusätzlich die Prädiktoren für die Sozialisation der Studierenden. Alle Effekte weisen in die erwartete Richtung: Häufige Kontakte zu Kommiliton*innen und Professor*innen, die Identifikation mit dem Fach bzw. mit der Rolle als Studierender und das Engagement im Forschenden Lernen bedingen bessere Noten, Gefühle von Anonymität schlechtere. Ihr Einfluss ist allerdings ohne praktische Relevanz (max. 0.08 Notenpunkte). Der Zuwachs in der erklärten Varianz ist ebenfalls nur gering (von 21 % auf 27 % in M3). In den Modellen 4 und 5 wird die letzte Regression getrennt für traditionelle Studierende (M4) und für beruflich Qualifizierte (M5) berechnet. Während sich für traditionelle Studierende dieselben Effekte wie im vorangegangenen Modell zeigen, ist der Einfluss einer Partnerschaft für die beruflich Qualifizierten nicht länger signifikant. Es ist denkbar, dass traditionelle Studierende häufiger Partner*innen in ähnlichen Lebensumständen haben, die mehr studienbezogene Unterstützung leisten können. Der Effekt für Kinder ist hingegen in beiden Modellen nicht länger signifikant. Aufschlussreich ist die Güte der Modelle: Das R^2 ist im Modell der traditionellen Studierenden höher (28 % zu 23 %), was darauf hindeutet, dass die untersuchten Indikatoren einen größeren Anteil der Varianz in der Note der traditionellen Studierenden erklären als für beruflich Qualifizierte. Darüber hinaus liegen aber für beide Gruppen weitere unbeobachtete Faktoren vor, welche die selbstberichtete Note beeinflussen. Drei zentrale Befunde können festgehalten werden: 1) Die bloße

Gruppenzugehörigkeit hat keinen Einfluss auf die geschätzte Durchschnittsnote, andere Prädiktoren sind offensichtlich bedeutender. 2) In allen Modellen ist der Effekt des Studienfortschritts zwar nur gering, aber signifikant, was bedeutet, dass es im Studienverlauf zu einer Verbesserung der Studienleistung kommt. 3) Die Effekte der Prädiktoren für die Sozialisation der Studierenden sind ebenfalls signifikant, wenn auch nur gering ausgeprägt, und sie wirken den Annahmen entsprechend auf die subjektive Einschätzung der Studienleistungen.

6.2 Kompetenzorientierter Studienerfolg

Ein zentrales Ziel der Hochschulausbildung ist der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen. Die im Studierendensurvey erhobenen Studienerträge umfassen verschiedene Bereiche, die mit den im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse dargestellten Kompetenzen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) korrespondieren (KMK, 2017). Die Studierenden sollen angeben, wie stark sie sich in verschiedenen Bereichen durch ihr bisheriges Studium gefördert sehen. Folgende Studienerträge werden untersucht: Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen, fachliche Kenntnisse, praktische Fähigkeiten, fachübergreifendes Wissen/Interdisziplinarität, Teamfähigkeit, Planungs- und Organisationsfähigkeit, Allgemeinbildung, Autonomie/Selbstständigkeit, Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen, Kritikfähigkeit, persönliche Entwicklung allgemein, soziales Verantwortungsbewusstsein.

Die fachlichen und praktischen Kenntnisse werden separat betrachtet, während die übrigen Erträge zu einem Mittelwertindex für überfachliche Kompetenzen zusammengefasst werden.⁷ Cronbachs Alpha beträgt für den neu gebildeten Index 0,864 und weist damit eine hohe interne Konsistenz auf. In Tabelle 7 sind die Ergebnisse zu den Studienerträgen für beide Gruppen abgetragen. Die stärkste Förderung erhalten Studierende nach eigener Aussage in den fachlichen Kenntnissen: Traditionelle Studierende bewerten die Förderung im Schnitt mit einem Skalenwert von 4,48, beruflich Qualifizierte kommen auf einen Wert von durchschnittlich 4,29. Der Unterschied ist signifikant, die Differenz mit 0,19 Skalenpunkten aber zu gering ausgeprägt, um von einem inhaltlich bedeutenden Effekt sprechen zu können (Cohens $d = -.16$). Zudem

7 Die Einzelitems korrelieren mittel und hoch miteinander und auch theoretisch lässt sich argumentieren, dass alle Items überfachliche Kompetenzen messen, weshalb ein gemeinsamer Mittelwertindex gebildet wurde. Dieser behält die Skalenbreite der Originalitems bei (0=gar nicht gefördert und 6=sehr stark), was die Interpretation der Ergebnisse erleichtert.

scheint der Unterschied allein für Studierende an Universitäten zu bestehen, wie ein Vergleich nach Hochschulart zeigt. Lediglich im zweiten Studienjahr finden sich an Universitäten signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation (MW tS=4,48 zu MW bQ=4,21, $p < .05$).

Tabelle 7:

Berichtete Förderung in verschiedenen Studierenträgen

| | traditionelle Studierende | | | beruflich qualifizierte Studierende | | | t-Test |
|-------------------------|---------------------------|------|-------|-------------------------------------|------|-------|----------|
| | M | SD | n | M | SD | n | |
| fachliche Kenntnisse | 4,48 | 1,10 | 5.301 | 4,29 | 1,16 | 1.353 | 5,398*** |
| praktische Fähigkeiten | 2,98 | 1,64 | 5.292 | 2,94 | 1,57 | 1.352 | n. s. |
| überfachliche Kompetenz | 3,63 | 1,05 | 5.217 | 3,58 | 1,22 | 1.335 | n. s. |

n = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, nicht signifikant (n. s.) $p > .05$.

Beide Gruppen bewerten die bisherige Förderung ihrer praktischen Fähigkeiten sowie ihrer überfachlichen Kompetenzen weitestgehend ähnlich, wobei sie höhere Erträge in den überfachlichen Kompetenzen berichten. Für die praktischen Kenntnisse liegt der Verdacht nahe, dass ein Zusammenhang mit der Hochschulart besteht. Der Vergleich weist Unterschiede zwischen den Gruppen aus und zwar für Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen: An Universitäten berichten traditionelle Studierende nur im ersten Studienjahr von höheren Erträgen in ihren praktischen Fähigkeiten (+0,4 Skalenpunkte). An Fachhochschulen erfahren traditionelle Studierende nach eigener Aussage im zweiten (+0,7 Skalenpunkte) und im vierten Studienjahr (+0,82 Skalenpunkte) höhere Erträge in ihren Kompetenzen. Erklären ließe sich dieses Ergebnis damit, dass beruflich Qualifizierte bereits mit umfangreicheren praktischen Kenntnissen das Studium beginnen und daher einen geringeren Zuwachs in deren Förderung erleben, was sich vor allem an den stärker theoretisch ausgerichteten Universitäten bemerkbar macht. Im Falle der überfachlichen Kenntnisse kann im Vergleich nach Hochschulart und Studienverlauf nur ein Effekt festgestellt werden: Traditionelle Studierende im vierten Studienjahr an Fachhochschulen berichten von einer etwas besseren Förderung ihrer überfachlichen Kompetenzen (+0,36 Skalenpunkte).

Analog zur Erklärung der Durchschnittsnote wird als Nächstes der Einfluss der Prädiktoren untersucht. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der Vorhersage der Erträge in

den fachlichen Kenntnissen und in den praktischen Fähigkeiten der Studierenden. Anders als zuvor wird direkt das vollspezifizierte Modell (M6 und M9) betrachtet sowie die beiden separaten Regressionen für die jeweiligen Gruppen (traditionelle Studierende=M7 und M10, beruflich Qualifizierte=M8 und M11).⁸ Modell 6 enthält neben der Gruppenvariable alle bereits bekannten Prädiktoren, wobei ein positiver Wert der Koeffizienten mit höheren Erträgen, ein negatives Vorzeichen mit niedrigeren Erträgen in den Kompetenzen korrespondiert.

Unter Kontrolle aller Variablen lässt sich kein Unterschied in den fachlichen Kompetenzen zwischen den Gruppen feststellen; beruflich qualifizierte und traditionelle Studierende berichten eine vergleichbare Förderung ihrer fachlichen Kenntnisse. Darüber hinaus zeigen sich für einzelne Prädiktoren signifikante Effekte. In allen Modellen, auch in den nach Gruppen getrennten Regressionen, hat die Note des Zeugnisses der HZB, eine intrinsisch motivierte Fachwahl, der regelmäßige Kontakt zu Professor*innen, die Fach- sowie die Studienidentifikation einen positiven Effekt auf die fachlichen Erträge. Dem Ertrag abträglich sind hingegen Gefühle von Anonymität. Einzelne Faktoren scheinen nur für eine der beiden Gruppen von größerer Bedeutung zu sein. So zeigt sich für traditionelle Studierende der bekannte Effekt einer allgemeinen HSR. Für die Erträge ihrer beruflich qualifizierten Kommiliton*innen scheint die Art der HSR hingegen keine Rolle zu spielen. Eine extrinsisch motivierte Fachwahl und umfangreichere Erwerbstätigkeit wirkt sich nur bei traditionellen Studierenden auf die fachlichen Erträge aus. Die Effekte sind entgegen der Annahmen positiv, allerdings zu gering um inhaltlich von Bedeutung zu sein. Auch das Forschende Lernen scheint nur für traditionelle Studierende förderlich für ihre fachlichen Kompetenzen zu sein. Unter den Kontrollvariablen zeigen sich ebenfalls nur für traditionelle Studierende signifikante Effekte: Studierende an Universitäten berichten geringere Erträge als Studierende an Fachhochschulen. Ein Unterschied zwischen den Gruppen lässt sich nicht direkt aus dem Zusammenhang erschließen, und zwar der deutlich positive Effekt einer Partnerschaft für beruflich Qualifizierte. Das Vorhandensein einer Partnerschaft gilt als Quelle sozialer Unterstützung, was sich positiv auf die Befindlichkeit der Studierenden und hierüber auf ihre Studienleistungen auswirkt. Es ist aber nicht ersichtlich, warum diese Effekte in den Gruppen anders wirken sollten.

Eine hohe Fachidentifikation bewirkt eine Verbesserung der fachlichen Kompetenzen um wenigstens 0,2 Skalenpunkte (M6 und M7).

8 Die Modelle zur schrittweisen Integration der Prädiktoren sind den Tabellen A2 bis A4 im Anhang zu entnehmen.

Tabelle 8:

Einfluss der Faktoren auf die berichteten Erträge in fachlichen und praktischen Kompetenzen

| | fachliche Kenntnisse | | | praktische Fähigkeiten | | |
|---------------------------------|----------------------|------------------|------------------|------------------------|------------------|------------------|
| | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| Berufsausbildung | –0,050 | | | –0,180* | | |
| (1 = ja) | (0,042) | | | (0,056) | | |
| Geschlecht | –0,082** | –0,080** | –0,054 | 0,145*** | 0,118** | 0,214* |
| (1 = weiblich) | (0,029) | (0,032) | (0,068) | (0,043) | (0,049) | (0,090) |
| Hochschulart | –0,173*** | –0,188*** | –0,136 | 0,756*** | 0,862*** | 0,514*** |
| (0 = Uni, 1 = FH) | (0,042) | (0,050) | (0,078) | (0,056) | (0,067) | (0,101) |
| Hochschulsemester | 0,029*** | 0,033*** | 0,022 | 0,047*** | 0,042*** | 0,069** |
| (gruppiert, 1–8) | (0,008) | (0,009) | (0,020) | (0,012) | (0,013) | (0,024) |
| Kinder | –0,029 | 0,135 | –0,189 | –0,181 | –0,201 | –0,157 |
| (1 = ja) | (0,070) | (0,100) | (0,100) | (0,097) | (0,146) | (0,131) |
| Partnerschaft | 0,066* | 0,037 | 0,207** | 0,079 | 0,110* | –0,002 |
| (1 = ja) | (0,029) | (0,033) | (0,068) | (0,043) | (0,049) | (0,093) |
| sozialer Hintergrund | –0,028 | –0,009 | –0,096 | –0,002 | 0,007 | –0,002 |
| (1 = akademisch) | (0,029) | (0,032) | (0,069) | (0,042) | (0,048) | (0,092) |
| Abitur | 0,113* | 0,230** | 0,020 | 0,109 | 0,145 | 0,009 |
| (1 = allg. HSR) | (0,057) | (0,086) | (0,082) | (0,072) | (0,106) | (0,101) |
| HZB-Note | –0,202*** | –0,198*** | –0,185*** | –0,105** | –0,103** | –0,136 |
| | (0,024) | (0,028) | (0,053) | (0,034) | (0,039) | (0,071) |
| Stunden Erwerbstätigkeit | –0,002 | –0,004* | 0,001 | –0,006* | –0,008** | –0,001 |
| | (0,002) | (0,002) | (0,003) | (0,002) | (0,003) | –0,004 |
| intrinsische Fachwahl | 0,131*** | 0,133*** | 0,123** | 0,081*** | 0,083** | 0,072 |
| (0 bis 6) | (0,017) | (0,019) | (0,038) | (0,023) | (0,026) | (0,049) |
| extrinsische Fachwahl | 0,044*** | 0,044*** | 0,046 | 0,085*** | 0,087*** | 0,075* |
| (0 bis 6) | (0,012) | (0,013) | (0,027) | (0,017) | (0,019) | (0,035) |
| Kontakt Kommiliton*innen | 0,119* | 0,120 | 0,120 | 0,064 | 0,033 | 0,136 |
| (1 = manchmal + häufig) | (0,054) | (0,062) | (0,109) | (0,069) | (0,084) | (0,122) |
| Kontakt Professor*innen | 0,108*** | 0,093** | 0,185* | 0,236*** | 0,229*** | 0,276** |
| (1 = manchmal + häufig) | (0,032) | (0,035) | (0,070) | (0,047) | (0,054) | (0,103) |
| Anonymität | –0,130*** | –0,131*** | –0,119*** | –0,257*** | –0,270*** | –0,207*** |
| (0 bis 6) | (0,013) | (0,014) | (0,027) | (0,018) | (0,021) | (0,037) |
| Fachidentifikation | 0,202*** | 0,224*** | 0,139 | 0,189*** | 0,197** | 0,157 |
| (1 = selbes Fach) | (0,038) | (0,043) | (0,086) | (0,052) | (0,059) | (0,115) |

| | fachliche Kenntnisse | | | praktische Fähigkeiten | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| Studienidentifikation (0 bis 6) | 0,121*** (0,015) | 0,107*** (0,017) | 0,166*** (0,031) | 0,077*** (0,019) | 0,062** (0,022) | 0,131*** (0,036) |
| Forschendes Lernen (1 bis 5) | 0,106*** (0,022) | 0,117*** (0,024) | 0,058 (0,050) | 0,257*** (0,031) | 0,263*** (0,035) | 0,232*** (0,068) |
| Konstante | 3,500*** (0,192) | 3,366*** (0,223) | 3,211*** (0,383) | 0,778** (0,256) | 0,597* (0,301) | 0,415 (0,415) |
| n | 5178 | 4112 | 1066 | 5178 | 4112 | 1066 |
| R ² | 0,170 | 0,168 | 0,174 | 0,177 | 0,179 | 0,185 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n=Anzahl der Fälle, R²=multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n.s.) p > .05.

In der schrittweisen Einführung der Prädiktoren (vgl. Anhang Tab. A2) wird außerdem deutlich, dass durch die Einführung der sozialen Indikatoren die Erklärungskraft des Modells deutlich ansteigt im Vergleich zu einem Modell, das nur die Kontrollvariablen und die Merkmale der Studierenden enthält (von 8 % auf 14 %). Folglich tragen die sozial-integrativen Indikatoren maßgeblich zur Erklärung der Erträge in fachlichen Kompetenzen bei.

Modell 9 zeigt den Einfluss der Prädiktoren auf den Ertrag in den praktischen Fähigkeiten der Studierenden. Anders als im einfachen deskriptiven Vergleich erhalten beruflich Qualifizierte scheinbar eine schlechtere Förderung in ihren praktischen Kenntnissen, wobei der Effekt eher gering ist (0,18 Skalenpunkte). Beruflich Qualifizierte konnten durch ihre Berufsausbildung und die anschließende Erwerbstätigkeit bereits (berufs-)praktische Kompetenzen aufbauen. Der Großteil der beruflich Qualifizierten wählt darüber hinaus ein affines Studienfach (Wolter et al., 2015, S. 21), weshalb die inhaltliche Schnittmenge zwischen Berufsausbildung und Studium für diese Personen recht hoch sein dürfte. Es ist daher naheliegend, dass beruflich qualifizierte im Vergleich zu traditionellen Studierenden einen geringeren Zuwachs ihrer praktischen Fertigkeiten erleben. Deutliche Effekte zeigen sich außerdem in allen Modellen für die Hochschulart, für den Kontakt zu Professor*innen und Gefühle von Anonymität sowie für das Forschende Lernen. Geringer ausgeprägt ist der Einfluss des Geschlechts, des Studienfortschritts, der extrinsischen Fachwahlmotive sowie der Studienidentifikation.

Studierende an Fachhochschulen erfahren eine deutlich bessere Förderung ihrer praktischen Kompetenzen. Gerundet macht die Differenz zu Studierenden an Universitäten einen ganzen Skalenpunkt aus (M9=0,756). Die stärkere Praxisorientierung der Fachhochschulen ist also nicht eine reine Behauptung, sondern macht sich in der

Bewertung der Erträge durch die Studierenden bemerkbar. Des Weiteren scheint der regelmäßige Kontakt zu Professor*innen höhere Erträge in den praktischen Fähigkeiten zu bedingen, wobei hier eine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft oder als Tutor*in berücksichtigt werden sollte: Studierende in diesen Positionen haben häufiger Kontakt mit Lehrenden und können Studieninhalte in ihrer Arbeit praktisch anwenden. Diese Annahme wird durch den positiven Effekt der Kontakte mit Lehrenden bestätigt: Durch den Austausch mit Lehrenden können Probleme und Verständnisschwierigkeiten geklärt und so das Studium effektiv verbessert werden, was dem Kompetenzerwerb zugutekommt. Ebenfalls zu erwarten war der positive Effekt des Forschenden Lernens: Studierende, die das Forschende Lernen häufiger praktizieren, sind daran gewöhnt, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, Aussagen zu hinterfragen und Argumentationen gedanklich zu durchdringen. Diese Einstellung hilft ihnen dabei, ihre praktischen Fähigkeiten auszubauen.

Gefühle von Anonymität wirken sich sehr deutlich negativ auf den Kompetenzerwerb aus: Je stärker dieses Anonymitätsempfinden ausgeprägt ist, desto niedriger sind die Erträge in den praktischen Fertigkeiten ($-0,26$ Skalenpunkte). Gefühle von Anonymität sind Ausdruck einer mangelnden Integration an der Hochschule. Ohne Bezüge zu Studierenden und Lehrenden oder zum Fachbereich, fehlen Anknüpfungspunkte, um das Gelernte zu diskutieren und Fragen zu stellen. Auch Informationen über Stellenangebote/praktische Tätigkeiten werden häufig über solche Netzwerke kommuniziert. Diese bieten wiederum die Möglichkeit zur praktischen Anwendung des Gelernten und isolierten Studierenden fehlen diese Netzwerke.

Ein Vergleich der beiden Gruppen (M10 und M11) zeigt nur wenige Unterschiede. Das Vorhandensein einer Partnerschaft, die HZB-Note, die Erwerbstätigkeit, eine intrinsische Fachwahl sowie die Fachidentifikation weisen nur in den Modellen für die traditionellen Studierenden signifikante Effekte auf. Allerdings ist der Einfluss der Partnerschaft, der HZB-Note sowie für die Erwerbstätigkeit sehr gering ausgeprägt, weshalb sie nicht näher betrachtet werden. Warum intrinsische Fachwahlmotive sowie eine hohe Fachidentifikation nur für traditionelle Studierende zu einem höheren Ertrag ihrer praktischen Kompetenzen führen, lässt sich nicht aus dem Zusammenhang erklären. Werden allerdings die Regressionskoeffizienten der beiden Modelle miteinander verglichen, ist die Differenz nur gering (Fachwahlmotive $0,01$, Fachidentifikation $0,04$). Die Faktoren sind folglich in beiden Gruppen größtenteils vergleichbar ausgeprägt. Wie bereits bei den fachlichen Erträgen ersichtlich war, steigt auch hier mit der Einführung der Indikatoren der Hochschulsozialisation die Erklärungskraft der Modelle noch einmal deutlich an (vgl. Anhang Tab. A3, M1 und M3). Gleich-

wohl können die hier untersuchten Variablen nur einen geringen Anteil der Varianz in den praktischen Kompetenzen erklären (zwischen 18 % und 19 %). Offensichtlich wird der Kompetenzerwerb noch von weiteren Faktoren gesteuert.

Als Letztes werden die Erträge in überfachlichen Kompetenzen betrachtet (vgl. Tab. 9, M12, 13 und 14). Die hier verwendete Definition dieser Kompetenzen umfasst Aspekte der Methoden-, der Sozial- und der Selbstkompetenz. Analog zur bisherigen Vorgehensweise werden zunächst das gemeinsame Modell und anschließend die nach Gruppen getrennten Ergebnisse der Regressionen betrachtet.

Anders als im einfachen Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich in Modell 12 ein Effekt der Gruppenzugehörigkeit: Beruflich Qualifizierte erfahren unter Kontrolle aller anderen Merkmale eine geringere Förderung ihrer überfachlichen Kompetenzen. Aber auch hier ist die Größe des Effekts nur gering ausgeprägt und macht weniger als einen halben Skalenpunkt aus (0.12 Skalenpunkte). Wie bereits bei den praktischen Fertigkeiten angeführt, verfügen beruflich Qualifizierte aufgrund ihrer Ausbildung/Erwerbstätigkeit bereits zu Studienbeginn auch über stärker ausgeprägte überfachliche Kompetenzen, denn jede Ausbildung geht über das reine Aneignen von Fachwissen und Faktenlernen hinaus. Sie erfahren daher einen geringeren Zuwachs in diesen Kompetenzen während des Studiums. Analog zur Erklärung der Unterschiede in den praktischen Fertigkeiten muss auch hier die Frage gestellt werden, ob diese gering ausgeprägten Differenzen überhaupt ausreichen, um von praktisch bedeutsamen Gruppenunterschieden sprechen zu können. Positive Effekte zeigen sich außerdem für das Geschlecht, den Studienfortschritt, das Vorhandensein eines Partners, für extrinsische Fachwahlmotive, die Kontakthäufigkeit zu Kommiliton*innen und Professor*innen, für die Fach- und Studienidentifikation sowie für das Forschende Lernen.

Beachtenswert ist der Einfluss der Kontaktsituation zu Kommiliton*innen: Zahlreiche Aspekte überfachlicher Kompetenzen werden im Austausch mit Peers und anderen Bezugspersonen erworben und weiterentwickelt (Team-, Kritik-, Organisations- und Problemlösefähigkeit), weshalb regelmäßige Kontakte so wichtig sind. Auch Lehrende können durch Anleitung und die Gestaltung des Unterrichts überfachliche Qualifikationen wie Interdisziplinarität, Autonomie und Selbstständigkeit sowie die Fähigkeit zur Analyse von Problemen unterstützen. Ebenfalls plausibel ist der negative Effekt der Anonymität: Studierende, die sich isoliert fühlen, keine Ansprechpartner an der Hochschule besitzen und sich auf ihre Noten reduziert fühlen, sehen gegebenenfalls nicht die Notwendigkeit zum Ausbau dieser Kompetenzen und ihnen fehlen die Möglichkeiten und Kontakte, um diese Kompetenzen aufzubauen.

Tabelle 9:

Einfluss der Faktoren auf die berichteten Erträge in überfachlichen Kompetenzen

| | (12) | (13) | (14) |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Berufsausbildung | -0,119** | | |
| (1 = ja) | (0,038) | | |
| Geschlecht | 0,186*** | 0,186*** | 0,190** |
| (1 = weiblich) | (0,027) | (0,030) | (0,065) |
| Hochschulart | 0,009 | 0,002 | 0,028 |
| (0 = Uni, 1 = FH) | (0,037) | (0,043) | (0,071) |
| Hochschulsemester | 0,015* | 0,013 | 0,019 |
| (gruppiert, 1 – 8) | (0,008) | (0,008) | (0,017) |
| Kinder | -0,029 | -0,036 | -0,047 |
| (1 = ja) | (0,066) | (0,095) | (0,093) |
| Partnerschaft | 0,104*** | 0,101*** | 0,114 |
| (1 = ja) | (0,027) | (0,030) | (0,064) |
| sozialer Hintergrund | -0,113*** | -0,107*** | -0,122 |
| (1 = akademisch) | (0,027) | (0,030) | (0,064) |
| Abitur | -0,027 | 0,021 | -0,059 |
| (1 = allg. HSR) | (0,050) | (0,070) | (0,075) |
| HZB-Note | 0,034 | 0,061* | -0,053 |
| | (0,022) | (0,025) | (0,052) |
| Stunden Erwerbstätigkeit | 0,003 | 0,003 | 0,002 |
| | (0,002) | (0,002) | (0,003) |
| intrinsische Fachwahl | 0,028 | 0,038* | 0,003 |
| (0 bis 6) | (0,016) | (0,017) | (0,038) |
| extrinsische Fachwahl | 0,051*** | 0,057*** | 0,033 |
| (0 bis 6) | (0,011) | (0,012) | (0,026) |
| Kontakt Kommiliton*innen | 0,223*** | 0,254*** | 0,155 |
| (1 = manchmal + häufig) | (0,047) | (0,054) | (0,100) |
| Kontakt Professor*innen | 0,112*** | 0,131*** | 0,043 |
| (1 = manchmal + häufig) | (0,029) | (0,033) | (0,068) |
| Anonymität | -0,179*** | -0,174*** | -0,191*** |
| (0 bis 6) | (0,012) | (0,013) | (0,026) |
| Fachidentifikation | 0,136*** | 0,132*** | 0,168* |
| (1 = selbes Fach) | (0,034) | (0,038) | (0,082) |
| Studienidentifikation | 0,135*** | 0,131*** | 0,151*** |
| (0 bis 6) | (0,013) | (0,015) | (0,028) |
| Forschendes Lernen | 0,288*** | 0,292*** | 0,269*** |
| (1 bis 5) | (0,020) | (0,022) | (0,048) |
| Konstante | 1,819*** | 1,509*** | 2,019*** |
| | (0,172) | (0,198) | (0,324) |
| n | 5178 | 4112 | 1066 |
| R ² | 0,226 | 0,226 | 0,231 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n = Anzahl der Fälle, R² = multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n.s.) p > .05.

Der positive Effekt der Fach- und Studienidentifikation weist in dieselbe Richtung. Wer mit seiner Fachwahl und seiner Rolle als Student*in zufrieden ist, nimmt stärker am sozialen Leben an der Hochschule teil. Prinzipiell scheinen alle diese Effekte eine Art Opportunitätsstruktur zu beschreiben: Personen, deren hochschulische Sozialisation weiter vorangeschritten ist, haben bessere Möglichkeiten für den Ausbau ihrer Kompetenzen. Das Forschende Lernen korrespondiert hingegen mit einigen der Einzelerträge (Problemlösefähigkeit $R=.30$, kritisches Denken $R=0.30$, selbstständiges Weiterlernen $R=.24$). Studierende, die das Forschende Lernen praktizieren, sind damit eher in der Lage, ihre überfachlichen Kenntnisse zu erweitern. Es ist nicht unmittelbar ersichtlich, warum Studentinnen oder Personen mit Partnerschaft eine bessere Förderung ihrer überfachlichen Kompetenzen berichten sollten. Ebenso ist unklar, wieso der akademische Hintergrund einen negativen Effekt bzw. überhaupt einen Effekt haben sollte. In diesen Bereichen bleibt zu klären, wie die Merkmale mit dem Kompetenzerwerb zusammenhängen.

Der Vergleich der beiden Gruppen (M13+M14) zeigt einige bedeutende Unterschiede. Während die Kontaktsituation zu Kommiliton*innen, und in geringerem Ausmaß zu Lehrenden, für traditionelle Studierende einen deutlichen Effekt auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen hat, scheint dies für beruflich Qualifizierte nicht von Bedeutung bzw. weniger wichtig zu sein. Die Vermutung liegt nahe, dass beruflich Qualifizierte umfassendere hochschulexterne Netzwerke besitzen und vor allem über diese Kontakte ihre überfachlichen Kompetenzen bereits stärker ausgebildet haben. Traditionelle Studierende mit Partnerschaft berichten eine bessere Förderung ihrer überfachlichen Kompetenzen. Gleiches gilt für die Note der HZB sowie für intrinsische und extrinsische Fachwahlmotive. Die Effekte dieser Faktoren sind sehr schwach ausgeprägt und können daher vernachlässigt werden.

Die übrigen sozialen Indikatoren (Anonymität, Fach- und Studienidentifikation und Forschendes Lernen) weisen sowohl für traditionelle als auch für beruflich qualifizierte Studierende in die vorhergesagte Richtung. Die Güte der Modelle ist etwas besser als für die fachlichen und praktischen Bezüge (23 % erklärte Varianz), aber auch hier scheint es noch zahlreiche andere Einflussfaktoren zu geben, die den Erwerb überfachlicher Kompetenzen beeinflussen. Bei der schrittweisen Integration der Prädiktoren wird überdies deutlich, dass die klassischen Merkmale (Art der HSR, HZB-Note, soziale Herkunft, intrins./extrins. Fachwahl) nur einen kleinen Teil der Varianz im Kompetenzerwerb erklären können. Die Indikatoren zur Messung der Hochschulsozialisation besitzen eine sehr viel höhere Erklärungskraft (vgl. Anhang Tab. A4).

7 Diskussion und Fazit

Zu Beginn stand die Annahme, dass sich traditionelle und beruflich qualifizierte Studierende in verschiedenen Merkmalen, die in der einschlägigen Literatur als relevante Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Studien(miss)erfolg identifiziert wurden, unterscheiden. Diese Unterschiede führen beim Übergang an die Hochschule zu Anpassungsschwierigkeiten und infolgedessen zu einer verringerten Studienperformanz der beruflich Qualifizierten zu Studienbeginn. Aufgrund von Sozialisationseffekten während des Studiums sollten sich einerseits die Leistungen der beruflich qualifizierten und traditionellen Studierenden verbessern; andererseits sollten sich im Studienverlauf auch die Differenzen zwischen den beiden Gruppen verringern. Bei der anschließenden Betrachtung verschiedener Merkmale der Studienvorphase und der Lebensumstände der Studierenden zeigen sich wie vorhergesagt einige deutliche Unterschiede: Beruflich qualifizierte Studierende sind älter als traditionelle Studierende, sie sind häufiger verheiratet und haben bereits öfter eigene Kinder. Sie stammen seltener aus akademischen Elternhäusern, haben häufiger eine andere als die allgemeine HSR erworben und weisen eine schlechtere Eingangsqualifikation auf. Darüber hinaus waren ihnen extrinsische Motive bei der Fachwahl wichtiger als traditionellen Studierenden. Außerdem finanzieren sie sich öfter über eigene Erwerbstätigkeit und arbeiten auch in einem größeren Umfang (H4+).

Die Ergebnisse zur Sozialisation der beiden Gruppen an der Hochschule sind hingegen gemischt. Beruflich Qualifizierte haben seltener häufigen Kontakt zu Kommiliton*innen, aber gleich oft zu Lehrenden, und beide Gruppen berichten im gleichen Umfang von Gefühlen der Anonymität. Bei der Fachidentität und der Studienidentifikation zeigt sich aber, dass diese im Studienverlauf bei beruflich Qualifizierten etwas stärker nachlassen. Die Differenzen zum Forschenden Lernen sind wiederum gering ausgeprägt.

Anschließend wurde der Studienerfolg der beiden Gruppen anhand der selbst-eingeschätzten Durchschnittsnote und der Förderung in verschiedenen Kompetenzen untersucht. Für die Durchschnittsnote zeigte sich die erwartete Differenz zu Studienbeginn (H2+), allerdings sind es vor allem beruflich qualifizierte Studierende an Universitäten, die ihre Leistungen schlechter einschätzen als traditionelle Studierende. Unter Kontrolle der Merkmale der Studierenden und der Indikatoren für die Sozialisation lassen sich in der multivariaten Analyse keine Unterschiede (H5+) mehr zwischen den Gruppen feststellen. Der positive Effekt des Studienfortschritts deutet außerdem

darauf hin, dass die Noten der Studierenden im Studienverlauf in der Tat besser werden (H3+). Denkbar ist aber auch, dass Studierende zu Studienbeginn schlicht dazu neigen, ihre Leistungen eher zu unterschätzen, weil sie unsicher bezüglich der Studienanforderungen sind. Im Verlauf lernen sie, ihre Leistungen realistischer einzuschätzen. Beruflich Qualifizierte könnten aufgrund ihrer vorakademischen Bildungs-/Berufsphase Anpassungsschwierigkeiten antizipieren und gerade deshalb ihre Leistungen zu Studienbeginn schlechter bewerten. Auch diese Deutung erscheint plausibel und kann mit den vorliegenden Daten nicht widerlegt werden.

Die Ergebnisse bezüglich der Studierenerträge sind ebenfalls gemischt: Im einfachen deskriptiven Vergleich zeigt sich lediglich für die fachlichen Kenntnisse ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, der nach Kontrolle der Hochschulart sowie des Studienfortschritts aber auf Studierende an Universitäten im zweiten Studienjahr beschränkt bleibt. Auch für die praktischen und überfachlichen Kompetenzen konnten zunächst im deskriptiven Vergleich keine Unterschiede festgestellt werden. Lediglich an Fachhochschulen scheinen traditionelle Studierende höhere Erträge in ihren praktischen Fertigkeiten zu erfahren. In den multivariaten Modellen zeigen sich jedoch signifikante Differenzen in den praktischen und den überfachlichen Kompetenzen zwischen den Gruppen. Beruflich Qualifizierte berichten hier von einer geringeren Förderung. Allerdings beträgt der Unterschied nur 0.18 bzw. 0.12 Skalenpunkte, und die erklärte Varianz in beiden Modellen ist ebenfalls ausbaufähig (praktische Kompetenz: 18 %, überfachliche Kompetenz: 23 %). An dieser Stelle von inhaltlich bedeutenden Differenzen zu sprechen, wäre vielleicht verfrüht. Dazu müsste der Effekt der beruflichen Qualifikation größer ausfallen (mindestens ein ganzer Punkt auf der Skala für die Erträge). Allerdings entfallen in den Modellen der beruflich Qualifizierten einige Effekte, die sich in den gemeinsamen Modellen und jenen für traditionelle Studierende noch feststellen ließen. Bei einer Schätzung der Erträge aus den hier dargestellten Regressionen lägen die Ergebnisse für beruflich Qualifizierte daher vermutlich noch etwas niedriger.

Ein weiterer Aspekt der Untersuchung betrifft die Sozialisationseffekte im Studium. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass sich eine umfassende Sozialisation positiv auf den Studienerfolg auswirkt (H1+). Andererseits scheint es aber, als sei die Sozialisation für den Kompetenzerwerb wichtiger als für die reine Durchschnittsnote. Klassische Prädiktoren, wie die Note des Zeugnisses der Studienberechtigung oder die Art der HSR, nehmen einen größeren Einfluss auf die selbst eingeschätzte Note. Die Art und Weise, wie an Gymnasien Wissen vermittelt und abgefragt wird, weist teilweise eine hohe Ähnlichkeit mit der Vorgehensweise im Bachelorstudium auf. Schüler,

die das System verinnerlicht haben, erzielen daher auch im Studium gute Noten. Praktische Fertigkeiten und überfachliche Fähigkeiten bilden jedoch Kompetenzbereiche ab, die in der schulischen Ausbildung nicht oder nur teilweise berücksichtigt werden. Das Verstehen und Wiedergeben von Studieninhalten bildet nur die ersten beiden Stufen des Lernprozesses ab (Bloom, 1972). Für die Anwendung und Weiterentwicklung des Gelernten sind andere Fähigkeiten gefragt, weshalb der Einfluss der Art der HSR oder der Note der HZB in den Modellen zum Kompetenzerwerb nachlässt.

Aus den Ergebnissen zu den Effekten der Sozialisation lässt sich dennoch schließen, dass es sich um einen wichtigen Teilbereich zur Erklärung von Leistungsunterschieden, zumindest bezogen auf den kompetenzorientierten Studienerfolg, handelt. Im Vergleich zu einem Modell, welches lediglich die Kontrollvariablen und die Merkmale der Studierenden enthält, bewirkt die Einführung der Indikatoren zur Hochschulsozialisation einen Anstieg der erklärten Varianz für die fachlichen Kompetenzen um knapp 9 Prozent, in dem Modell der praktischen Kompetenzen um 10 Prozent und im Fall der überfachlichen Kompetenzen sogar um knapp 19 Prozent (vgl. Anhang Tab. A2 bis A4). Sozial-integrative Merkmale besitzen demnach eine beachtliche Erklärungskraft und sollten daher in Untersuchungen des Studienerfolgs berücksichtigt werden.

8 Grenzen und Probleme der Studie

Die vorliegende Darstellung ist einigen Beschränkungen unterworfen. Eine der auffälligsten betrifft die unvollständigen Angaben zur Studienvorphase: Um die Gruppe der beruflich Qualifizierten genauer zu identifizieren und z. B. Doppelqualifizierer von Studierenden zu trennen, die über eine Aufstiegsfortbildung an die Hochschule gelangt sind, wären umfassendere Informationen zur schulischen Vorbildung sowie zum HZB (Art der HZB, über Aufstiegsfortbildung, über Eignungsfeststellungsprüfung etc.) nötig. Zudem sollten in der Analyse auch Fächergruppen berücksichtigt werden, denn bekanntermaßen existieren Unterschiede hinsichtlich der Benotung in den verschiedenen Fachkulturen. Hierfür wären jedoch zusätzliche Informationen über die Art der Berufsausbildung nötig, also ob ein fachlicher Zusammenhang zwischen Ausbildung und Studium besteht, denn fachliche Vorerfahrungen könnten den Studienerfolg positiv beeinflussen. Ohne diese Information können nur Vermutungen angestellt werden. Zudem wurden bei der Betrachtung der Sozialisation aus Gründen der Komplexität die Lernumgebung sowie die Lehrenden weitestgehend ausgeblendet. Inwiefern Studie-

rende die Werte und Normen des Wissenschaftssystems übernehmen, hängt aber zu großen Teilen von der Ausgestaltung der Studieninhalte und der Vermittlung durch die Lehrenden ab. Hier bieten sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschung.

Da es sich bei den Daten des Studierendensurveys um Querschnittsdaten handelt, ist die Analyse zwangsweise gewissen Beschränkungen unterworfen. Es ist nicht möglich zu sagen, wie sich die individuellen Studienleistungen der Teilnehmer entwickelt haben. Paneldaten, wie das nationale Bildungspanel, bieten hier wichtige Vorteile. Mit ihnen ist es möglich, individuelle Prozesse zu verfolgen, die zeitliche Abfolge von Veränderungen zu ermitteln und für unbeobachtete Heterogenität zu kontrollieren. So können kausale Effekte identifiziert werden. Im Falle des Studierendensurveys wäre eine gangbare Alternative, traditionelle und beruflich qualifizierte Studierende miteinander hinsichtlich verschiedener Variablen zu matchen, um die Heterogenität zwischen beiden Gruppen einzuschränken und den Effekt der beruflichen Qualifikation auf den Studienerfolg isoliert zu betrachten. In der vorliegenden Analyse wurden außerdem verschiedene Ebenen der Hochschule (Studierende, Fachbereich, Hochschule) gemischt und lediglich für die Hochschulart kontrolliert. Das ist insofern problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Studierende eines Fachbereichs oder einer Fächergruppe ähnlicher sind, und diese fachbezogene Homogenität wiederum Auswirkungen auf den Studienerfolg oder auf die Sozialisation der Studierenden hat. Auch Interaktionen zwischen den Ebenen oder zwischen den Prädiktoren in den Modellen müssen in einem nächsten Schritt berücksichtigt werden.

Der Artikel vermittelt dennoch einige wichtige Erkenntnisse. Zum einen wurde die Bedeutung der Sozialisation an der Hochschule im Vergleich zwischen traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden untersucht und damit der Kenntnisstand über diese spezifische Studierendengruppe erweitert. Zum anderen konnte gezeigt werden, dass der Einfluss der betrachteten Faktoren mit der Definition des Studienerfolgs variiert (Noten vs. unterschiedliche Kompetenzen). Schließlich zeigen sich auch Hinweise darauf, dass einige der untersuchten Faktoren eine größere Bedeutung für traditionelle Studierende besitzen. Ein abschließendes Urteil zu den Leistungen und dem Studienerfolg zwischen traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden steht noch aus, denn es konnten nur für praktische und überfachliche Kompetenzen geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Unter Berücksichtigung der hier angeführten Einschränkungen und potenziellen Weiterentwicklungen, sollten diese Zusammenhänge erneut überprüft werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Banscherus, U., & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Banscherus, U., & Spexard, A. (2014). Zugänge aus beruflicher Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion* (S. 61–80). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden* (Arbeitspapier 202). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Beicht, U. (2017). *Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2016: Geringere Erhöhung im Westen, stärkeres Plus im Osten*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist Theory of Study Departure through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 92–119.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2017). Drifting apart or converging? Grades among non-traditional and traditional students over the course of their studies: a case study from Germany. *Higher Education*, 73(2), 227–244.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013). *Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.
- Cendon, E., Mörtz, A., & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen Band 3*. Münster: Waxmann.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Erdel, B. (2010). *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststellen). Brüssel: Europäische Kommission.
- Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O., & Westmeyer, H. (2011). Studierenden-auswahl im Fach Psychologie: Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62(4), 221–236.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Arbeitspapiere Hans-Böckler-Stiftung Nr. 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Freitag, W.-K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S., & Völk, D. (2015). Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden-survey. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), S. 191–206.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter J. (Hrsg.) (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen Band 2*. Münster: Waxmann.
- Hartung, D., & Krais, B. (1990). Studierende, die aus dem Beruf kommen. Auswirkungen von Praxiserfahrungen auf Studium und akademische Berufstätigkeit. In N. Kluge, W.-D. Scholz, & A. Wolter (Hrsg.), *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (S. 117–160). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem.

- Hausegger, T., Scharinger, C., Sicher, J., & Weber, F. (2016). *Qualifizierungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Einführung von Industrie 4.0*. Studie im Auftrag der Austria Wirtschaftsservice GmbH – aws, der Arbeiterkammer Wien und des Bundesministeriums für Verkehr, Infrastruktur und Technologie. Wien: prospect Unternehmensberatung GmbH.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *Euro-pean Journal of Education*, 49(4), 497–513.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Ittermann, P., Niehaus, J., & Hirsch-Kreinsen, H. (2015). *Arbeiten in der Industrie 4.0. Trendbestimmungen und arbeitspolitische Handlungsfelder* (Studie der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 308). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Jonkmann, K. (2005). *Studienabbruch, Studiendauer und Studierenerleben. Analyse der Studienrendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Kamm, C., Spexard, A., & Wolter (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 165–196). Münster: Waxmann.
- Koch, D. (2003). *Studienabbruch – kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung* (Sozialökonomischer Text Nr. 98). Hamburg: Universität Hamburg.
- Köller, O., & Trautwein, U. (2004). Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 285–326). Opladen: Leske + Budrich.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand* (MZES-Arbeitspapiere Nr.5). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.02.2017). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.
- Mannan, M. A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education* 53(2), 147–165.
- Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Schirmer, H., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Miebach, B. (1984). *Strukturalistische Handlungstheorie* (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 61). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Multrus, F. (2016). *Der Studierenden-survey. Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 87). Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Multrus, F., & Majer, S. (2017). *Methodenbericht zum 13. Studierenden-survey. Vergleich Papier-Onlinebefragung. Werkstattbericht* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 95). Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 197–223). Münster: Waxmann.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Drop-out Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1983). Predicting Voluntary Freshman Year Persistence/Withdrawal Behaviour in a Residential University: A Path Analytic Validation of Tinto's Model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215–226.
- Parsons, T., & Platt, G. (1990). *Die amerikanische Universität*. Erste Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ramm, M. (2014). *Response, Stichprobe und Repräsentativität. Zwei Dokumentationen zum Deutschen Studierendensurvey (DSS)* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 72). Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T., & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 77). Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Richter, G. (1995). *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Schmidtman, H., & Preusse, J. (2015). Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der Fern-Universität in Hagen. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 101–118). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B., & Maydell, J. von (Hrsg.) (1986). *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis* (Studien zu Bildung und Wissenschaft 23). Bonn: Bock.
- Schulmeister, R., Metzger, C., & Martens, T. (2012). *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten* (Paderborner Universitätsreden, Heft 123). Paderborn: Universität Paderborn.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Columbia University, New York, NY: Teachers College.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2004). Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 327–366). Opladen: Leske + Budrich.

- Watermann, R., Nagy, G., & Köller, O. (2004). Mathematikleistungen in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 205–283). Opladen: Leske + Budrich.
- Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung, 1*, 9–19.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A., & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (S. 53–80). Münster: Waxmann.
- Wolter, A., Banscherus, U., & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Anhang

Tabelle A1:

Übersicht über die in den Analysen verwendeten Variablen

| Phase | Einzelmerkmale | Operationalisierung | Kategorien |
|-----------------------------------|----------------------------|---|--|
| Studien- vorphase | soziale Herkunft | höchster Bildungsabschluss der Eltern | 1 = ja (Uni/FH Abschluss) 0 = nein (kein Uni/ FH Abschluss) |
| | Bildungs- sozialisation | Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) | 1 = allgemeine HSR 2 = fachgebundene HSR 3 = Fachhochschulreife 4 = andere Studien- berechtigung |
| | | Durchschnittsnote der HZB | 1–6 |
| | Studien- entscheidungen | Fachwahlmotive „Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Entscheidung für Ihr jetziges Studienfach?“ <ul style="list-style-type: none"> ■ spezielles Fachinteresse ■ eigene Begabung/Fähigkeiten ■ Einkommenschancen im späteren Beruf ■ fester Berufswunsch ■ gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz ■ gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen besuchte Hochschulart | 0 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig Skala für: intrinsische Motive (Mittelwerte aus zwei Items) extrinsische Motive (Mittelwerte aus vier Items) 1 = Universität 2 = Fachhochschule |
| aktuelle Studien- situation | Interaktion | Kontakte zu Studierenden und Lehrenden | 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig |
| | Integration | Gefühle von Anonymität „Ich habe genug Ansprechpartner an der Hochschule, an die ich mich mit meinen Problemen wenden kann.“ „Ich habe oft das Gefühl, meine Leistungen im Studium sind das Einzige, was an der Hochschule gefragt ist.“ „Wenn ich einmal eine Woche lang nicht an der Hochschule wäre, würde das dort niemandem auffallen.“ | 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu in Regression: Mittelwertindex |

| Phase | Einzelmerkmale | Operationalisierung | Kategorien |
|----------------------------------|------------------|--|--|
| | Internalisierung | <p>Forschendes Lernen „Wie häufig haben Sie ...?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ über den empfohlenen Umfang hinaus Fachliteratur gelesen ■ selbst Interessenschwerpunkte gesetzt ■ eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickelt ■ herauszufinden versucht, wie ein Forschungsergebnis erarbeitet wurde ■ selbst ein Experiment/Untersuchung durchgeführt | <p>0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu</p> <p>in Regression: Mittelwertindex</p> |
| | Identifikation | <p>„Wenn Sie nochmal vor der Frage stünden, ein Studium aufzunehmen, wie würden Sie sich entscheiden?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ nochmal das derzeitige Studium ■ ein anderes Fach studieren ■ eine berufliche Ausbildung wählen | <p>1 = dasselbe Fach 0 = anderes (Fach/Berufsausbildung)</p> |
| | Identität | <p>„Sind Sie alles in allem gerne Student*in?“</p> | <p>0 = gar nicht gern bis 6 = sehr gern Mittelwerte</p> |
| Lebensbedingungen/ Demografie | Alter | | Mittelwerte |
| | Geschlecht | | <p>1 = weiblich 0 = männlich</p> |
| | Familienstand | | <p>1 = ledig, ohne Partner 2 = ledig, mit fester Partnerschaft 3 = verheiratet/eingetragene Lebenspartnerschaft 4 = geschieden/verwitwet</p> |
| | Kinder | <p>„Haben Sie Kinder?“ mindestens ein eigenes Kind</p> | <p>0 = nein 1 = ja</p> |
| | Finanzierung | <p>„Wie finanzieren Sie zurzeit Ihre Ausbildung?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ durch Unterstützung der Eltern ■ durch BAföG ■ durch Erwerbstätigkeit während des Semesters ■ durch Erwerbstätigkeit während der Semesterferien <p>„Wie viele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittliche für die folgenden Tätigkeiten auf?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erwerbstätigkeit inklusive Beschäftigung als Hilfskraft/Tutor | <p>1 = nein, dadurch nicht 2 = ja, teilweise 3 = ja, hauptsächlich</p> <p>Stunden pro Woche Mittelwerte</p> |

Tabelle A2:

Studienenerträge in fachlichen Kenntnissen – schrittweise Einführung der Prädiktoren

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Berufsausbildung | -0,082 | -0.107** | -0,05 | | | | | | |
| (1 = ja) | -0,044 | -0,039 | -0,042 | | | | | | |
| Geschlecht | -0.125*** | -0.059* | -0.082** | -0.126*** | -0,058 | -0.080* | -0,096 | -0,032 | -0,054 |
| (1 = weiblich) | -0,031 | -0,029 | -0,029 | -0,034 | -0,033 | -0,032 | -0,071 | -0,067 | -0,068 |
| Hochschulart | -0,01 | -0.278*** | -0.173*** | -0,016 | -0.333*** | -0.188*** | 0,005 | -0.156* | -0,136 |
| (0 = Uni, 1 = FH) | -0,044 | -0,038 | -0,042 | -0,051 | -0,046 | -0,05 | -0,084 | -0,066 | -0,078 |
| Hochschulesemester | 0.024** | 0.016* | 0.029*** | 0.032*** | 0.018* | 0.033*** | 0,001 | 0,015 | 0,022 |
| (gruppiert, 1–8) | -0,008 | -0,008 | -0,008 | -0,009 | -0,009 | -0,009 | -0,021 | -0,019 | -0,02 |
| Kinder | -0,006 | -0,011 | -0,029 | 0,133 | 0,149 | 0,135 | -0,139 | -0,176 | -0,189 |
| (1 = ja) | -0,075 | -0,072 | -0,07 | -0,105 | -0,101 | -0,1 | -0,108 | -0,102 | -0,1 |
| Partnerschaft | 0.064* | 0.066* | 0.066* | 0,034 | 0,033 | 0,037 | 0.192** | 0.203** | 0.207** |
| (1 = ja) | -0,031 | -0,03 | -0,029 | -0,034 | -0,033 | -0,033 | -0,072 | -0,069 | -0,068 |
| soz. Hintergrund | 0,017 | | -0,028 | 0,028 | | -0,009 | -0,034 | | -0,096 |
| (1 = akademisch) | -0,03 | | -0,029 | -0,034 | | -0,032 | -0,073 | | -0,069 |
| Abitur | 0.167** | | 0.113* | 0.283** | | 0.230** | 0,063 | | 0,02 |
| (1 = allg. HSR) | -0,06 | | -0,057 | -0,091 | | -0,086 | -0,086 | | -0,082 |
| HZB-Note | -0.260*** | | -0.202*** | -0.263*** | | -0.198*** | -0.222*** | | -0.185*** |
| (1–6) | -0,025 | | -0,024 | -0,029 | | -0,028 | -0,058 | | -0,053 |
| Stunden Erwerbst. | -0,001 | | -0,002 | -0,003 | | -0.004* | 0,001 | | 0,001 |
| (0–60h) | -0,002 | | -0,002 | -0,002 | | -0,002 | -0,003 | | -0,003 |
| intrins. Fachwahl | 0.222*** | | 0.131*** | 0.220*** | | 0.133*** | 0.229*** | | 0.123** |
| (0–6) | -0,018 | | -0,017 | -0,02 | | -0,019 | -0,04 | | -0,038 |
| extrins. Fachwahl | 0.034** | | 0.044*** | 0.037** | | 0.044*** | 0,023 | | 0,046 |
| (0–6) | -0,012 | | -0,012 | -0,014 | | -0,013 | -0,029 | | -0,027 |
| Kontakte Kommiliton*innen | | 0.159** | 0.119* | | 0.157* | 0,12 | | 0,168 | 0,12 |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,054 | -0,054 | | -0,062 | -0,062 | | -0,108 | -0,109 |
| Kontakte Professor*innen | | 0.117*** | 0.108*** | | 0.103** | 0.093** | | 0.182* | 0.185** |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,032 | -0,032 | | -0,036 | -0,035 | | -0,071 | -0,07 |
| Anonymität | | -0.138*** | -0.130*** | | -0.141*** | -0.131*** | | -0.121*** | -0.119*** |
| (0–6) | | -0,013 | -0,013 | | -0,014 | -0,014 | | -0,027 | -0,027 |
| Fachidentifikation | | 0.288*** | 0.202*** | | 0.313*** | 0.224*** | | 0.200* | 0,139 |
| (1 = selbes Fach) | | -0,038 | -0,038 | | -0,042 | -0,043 | | -0,087 | -0,086 |
| Studienidentifikation | | 0.132*** | 0.121*** | | 0.120*** | 0.107*** | | 0.174*** | 0.166*** |
| (0–6) | | -0,015 | -0,015 | | -0,017 | -0,017 | | -0,031 | -0,031 |
| Forschendes Lernen | | 0.128*** | 0.106*** | | 0.133*** | 0.117*** | | 0,09 | 0,058 |
| (1–5) | | -0,022 | -0,022 | | -0,024 | -0,024 | | -0,048 | -0,05 |
| Konstante | 3.848*** | 3.944*** | 3.500*** | 3.657*** | 3.950*** | 3.366*** | 3.620*** | 3.342*** | 3.211*** |
| | -0,171 | -0,145 | -0,192 | -0,196 | -0,157 | -0,223 | -0,341 | -0,305 | -0,383 |
| n | 5178 | 5178 | 5178 | 4112 | 4112 | 4112 | 1066 | 1066 | 1066 |
| R ² | 0,082 | 0,141 | 0,17 | 0,082 | 0,136 | 0,168 | 0,067 | 0,148 | 0,174 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n = Anzahl der Fälle, R² = multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n. s.) p > .05.

Tabelle A3:**Studienenerträge in praktischen Fähigkeiten – schrittweise Einführung der Prädiktoren**

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Berufsausbildung | -0.219*** | -0.218*** | -0.180** | | | | | | |
| (1 = ja) | -0,06 | -0,053 | -0,056 | | | | | | |
| Geschlecht | 0,072 | 0.143*** | 0.145*** | 0,048 | 0.118* | 0.118* | 0,136 | 0.205* | 0.214* |
| (1 = weiblich) | -0,045 | -0,043 | -0,043 | -0,051 | -0,049 | -0,049 | -0,094 | -0,088 | -0,09 |
| Hochschulart | 1.053*** | 0.698*** | 0.756*** | 1.189*** | 0.798*** | 0.862*** | 0.738*** | 0.501*** | 0.514*** |
| (0 = Uni, 1 = FH) | -0,057 | -0,05 | -0,056 | -0,068 | -0,061 | -0,067 | -0,106 | -0,09 | -0,101 |
| Hochschulsemester | 0.051*** | 0.031** | 0.047*** | 0.051*** | 0,023 | 0.042** | 0.051* | 0.058* | 0.069** |
| (gruppiert, 1–8) | -0,012 | -0,011 | -0,012 | -0,013 | -0,013 | -0,013 | -0,025 | -0,024 | -0,024 |
| Kinder | -0,125 | -0,179 | -0,181 | -0,163 | -0,207 | -0,201 | -0,082 | -0,138 | -0,157 |
| (1 = ja) | -0,102 | -0,097 | -0,097 | -0,162 | -0,145 | -0,146 | -0,135 | -0,132 | -0,131 |
| Partnerschaft | 0,072 | 0,076 | 0,079 | 0,094 | 0.103* | 0.110* | -0,007 | 0,004 | -0,002 |
| (1 = ja) | -0,045 | -0,043 | -0,043 | -0,051 | -0,049 | -0,049 | -0,098 | -0,093 | -0,093 |
| soz. Hintergrund | 0,054 | | -0,002 | 0,046 | | 0,007 | 0,096 | | -0,002 |
| (1 = akademisch) | -0,044 | | -0,042 | -0,05 | | -0,048 | -0,097 | | -0,092 |
| Abitur | 0.175* | | 0,109 | 0,225 | | 0,145 | 0,04 | | 0,009 |
| (1 = ja) | -0,077 | | -0,072 | -0,115 | | -0,106 | -0,108 | | -0,101 |
| HZB-Note | -0.183*** | | -0.105** | -0.188*** | | -0.103** | -0.195** | | -0,136 |
| (1–6) | -0,036 | | -0,034 | -0,041 | | -0,039 | -0,076 | | -0,071 |
| Stunden Erwerbst. | -0,003 | | -0.006* | -0,004 | | -0.008** | 0 | | -0,001 |
| (0–60h) | -0,002 | | -0,002 | -0,003 | | -0,003 | -0,004 | | -0,004 |
| intrins. Fachwahl | 0.216*** | | 0.081*** | 0.215*** | | 0.083** | 0.225*** | | 0,072 |
| (0–6) | -0,024 | | -0,023 | -0,028 | | -0,026 | -0,05 | | -0,049 |
| extrins. Fachwahl | 0.056** | | 0.085*** | 0.061** | | 0.087*** | 0,03 | | 0.075* |
| (0–6) | -0,017 | | -0,017 | -0,02 | | -0,019 | -0,037 | | -0,035 |
| Kontakte Kommiliton*innen | | 0,111 | 0,064 | | 0,076 | 0,033 | | 0,182 | 0,136 |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,069 | -0,069 | | -0,084 | -0,084 | | -0,121 | -0,122 |
| Kontakte Professor*innen | | 0.241*** | 0.236*** | | 0.231*** | 0.229*** | | 0.278** | 0.276** |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,048 | -0,047 | | -0,054 | -0,054 | | -0,103 | -0,103 |
| Anonymität | | -0.256*** | -0.257*** | | -0.269*** | -0.270*** | | -0.205*** | -0.207*** |
| (0–6) | | -0,018 | -0,018 | | -0,021 | -0,021 | | -0,036 | -0,037 |
| Fachidentifikation | | 0.259*** | 0.189*** | | 0.271*** | 0.197*** | | 0,205 | 0,157 |
| (1 = selbes Fach) | | -0,051 | -0,052 | | -0,058 | -0,059 | | -0,114 | -0,115 |
| Studienidentifikation | | 0.084*** | 0.077*** | | 0.071** | 0.062** | | 0.136*** | 0.131*** |
| (0–6) | | -0,019 | -0,019 | | -0,022 | -0,022 | | -0,037 | -0,036 |
| Forschendes Lernen | | 0.258*** | 0.257*** | | 0.264*** | 0.263*** | | 0.243*** | 0.232*** |
| (1–5) | | -0,031 | -0,031 | | -0,035 | -0,035 | | -0,064 | -0,068 |
| Konstante | 0.618** | 1.323*** | 0.778** | 0,239 | 1.169*** | 0.597* | 0,705 | 0,63 | 0,415 |
| | -0,23 | -0,199 | -0,256 | -0,263 | -0,223 | -0,301 | -0,437 | -0,358 | -0,445 |
| n | 5178 | 5178 | 5178 | 4112 | 4112 | 4112 | 1066 | 1066 | 1066 |
| R ² | 0,081 | 0,167 | 0,177 | 0,085 | 0,169 | 0,179 | 0,078 | 0,176 | 0,185 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n = Anzahl der Fälle, R² = multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n. s.) p > .05.

Tabelle A4:

Studienenerträge in überfachlichen Kompetenzen – schrittweise Einführung der Prädiktoren

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Berufsausbildung | -0.170*** | -0,067 | -0.119** | | | | | | |
| (1 = ja) | -0,042 | -0,036 | -0,038 | | | | | | |
| Geschlecht | 0.120*** | 0.181*** | 0.186*** | 0.121*** | 0.178*** | 0.186*** | 0,122 | 0.185** | 0.190** |
| (1 = weiblich) | -0,03 | -0,027 | -0,027 | -0,034 | -0,03 | -0,03 | -0,072 | -0,063 | -0,065 |
| Hochschulart | 0.227*** | 0,064 | 0,009 | 0.232*** | 0,057 | 0,002 | 0.213** | 0,08 | 0,028 |
| (0 = Uni, 1 = FH) | -0,04 | -0,033 | -0,037 | -0,046 | -0,039 | -0,043 | -0,079 | -0,061 | -0,071 |
| Hochschulsemester | 0.020* | 0.015* | 0.015* | 0.025** | 0,014 | 0,013 | -0,002 | 0,017 | 0,019 |
| (gruppiert, 1–8) | -0,008 | -0,007 | -0,008 | -0,009 | -0,008 | -0,008 | -0,019 | -0,017 | -0,017 |
| Kinder | 0,008 | -0,02 | -0,029 | -0,037 | -0,002 | -0,036 | 0,036 | -0,042 | -0,047 |
| (1 = ja) | -0,073 | -0,066 | -0,066 | -0,113 | -0,094 | -0,095 | -0,1 | -0,093 | -0,093 |
| Partnerschaft | 0.099** | 0.108*** | 0.104*** | 0.092** | 0.108*** | 0.101*** | 0,111 | 0,106 | 0,114 |
| (1 = ja) | -0,03 | -0,027 | -0,027 | -0,033 | -0,03 | -0,03 | -0,073 | -0,064 | -0,064 |
| soz. Hintergrund | -0,053 | | -0.113*** | -0,056 | | -0.107*** | -0,033 | | -0,122 |
| (1 = akademisch) | -0,03 | | -0,027 | -0,033 | | -0,03 | -0,07 | | -0,064 |
| Abitur | 0,017 | | -0,027 | 0,072 | | 0,021 | -0,033 | | -0,059 |
| (1 = ja) | -0,054 | | -0,05 | -0,076 | | -0,07 | -0,082 | | -0,075 |
| HZB-Note | -0,037 | | 0,034 | -0,016 | | 0.061* | -0,106 | | -0,053 |
| (1–6) | -0,025 | | -0,022 | -0,028 | | -0,025 | -0,058 | | -0,052 |
| Stunden Erwerbst. | 0.005** | | 0,003 | 0.006** | | 0,003 | 0,004 | | 0,002 |
| (0–60h) | -0,002 | | -0,002 | -0,002 | | -0,002 | -0,003 | | -0,003 |
| intrins. Fachwahl | 0.157*** | | 0,028 | 0.159*** | | 0.038* | 0.157*** | | 0,003 |
| (0–6) | -0,017 | | -0,016 | -0,019 | | -0,017 | -0,039 | | -0,038 |
| extrins. Fachwahl | 0.028* | | 0.051*** | 0.038** | | 0.057*** | -0,01 | | 0,033 |
| (0–6) | -0,012 | | -0,011 | -0,013 | | -0,012 | -0,028 | | -0,026 |
| Kontakte Kommiliton*innen | | 0.213*** | 0.223*** | | 0.241*** | 0.254*** | | 0,15 | 0,155 |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,047 | -0,047 | | -0,054 | -0,054 | | -0,096 | -0,1 |
| Kontakte Professor*innen | | 0.111*** | 0.112*** | | 0.132*** | 0.131*** | | 0,037 | 0,043 |
| (1 = manchmal + häufig) | | -0,03 | -0,029 | | -0,033 | -0,033 | | -0,068 | -0,068 |
| Anonymität | | -0.173*** | -0.179*** | | -0.169*** | -0.174*** | | -0.186*** | -0.191*** |
| (0–6) | | -0,012 | -0,012 | | -0,013 | -0,013 | | -0,026 | -0,026 |
| Fachidentifikation | | 0.156*** | 0.136*** | | 0.153*** | 0.132*** | | 0.170* | 0.168* |
| (1 = selbes Fach) | | -0,034 | -0,034 | | -0,038 | -0,038 | | -0,082 | -0,082 |
| Studienidentifikation | | 0.134*** | 0.135*** | | 0.128*** | 0.131*** | | 0.151*** | 0.151*** |
| (0–6) | | -0,013 | -0,013 | | -0,015 | -0,015 | | -0,028 | -0,028 |
| Forschendes Lernen | | 0.292*** | 0.288*** | | 0.298*** | 0.292*** | | 0.271*** | 0.269*** |
| (1–5) | | -0,02 | -0,02 | | -0,022 | -0,022 | | -0,046 | -0,048 |
| Konstante | 2.428*** | 1.982*** | 1.819*** | 2.095*** | 1.902*** | 1.509*** | 2.519*** | 1.889*** | 2.019*** |
| | -0,159 | -0,132 | -0,172 | -0,177 | -0,143 | -0,198 | -0,322 | -0,265 | -0,324 |
| n | 5178 | 5178 | 5178 | 4112 | 4112 | 4112 | 1066 | 1066 | 1066 |
| R ² | 0,041 | 0,218 | 0,226 | 0,041 | 0,216 | 0,226 | 0,044 | 0,225 | 0,231 |

unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler in Klammern, n = Anzahl der Fälle, R² = multipler Determinationskoeffizient.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, nicht signifikant (n. s.) p > .05.

*Man hört immer nur „Ja, du setzt dich in einen Hörsaal
und dann hörst du zu und dann schreibst du mit
und dann siehst du zu, wie du klarkommst“ so,
ich sage mal, „friss oder stirb!“ (w1_t2)*

Johanna Lojewski

Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden

1 Einleitung

Im Zuge der bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Dekade zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und zur Öffnung von Hochschulen (z. B. „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) sind verstärkt die sogenannten nicht-traditionellen Studierenden als neue Zielgruppe der Hochschulen in den Blick genommen worden.¹ Darunter werden zumeist Studierende gefasst, die sich bezüglich eines oder mehrerer Merkmale von dem ‚Normalstudierenden‘ unterscheiden und die Hochschulen, die ihre Studienangebote und -organisation weitestgehend am Bild des ‚Normalstudierenden‘ ausrichten, daher vor neue Herausforderungen stellen. Gängige und häufig verwendete Kriterien zur Definition nicht-traditioneller Studierender sind Alter, Herkunft, Bildungsbiografie, Art des Hochschulzugangs sowie die Form des Studiums (Lübben, Müskens, & Zawacki-Richter, 2015, S. 33; Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015, S. 13). Insgesamt ist der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ jedoch wenig trennscharf und wird häufig uneinheitlich verwendet (Dittmann, Kreutz, & Meyer, 2014; Wolter et al., 2015; Lübben et al., 2015), was nicht nur für die Aussagekraft der Forschungsergeb-

1 Erklärte Ziele der Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind u. a. „das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern“ sowie „Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrukehrer/-innen zu fördern. Außerdem soll eine engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung erreicht und neues Wissen schnell in die Praxis integriert werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.).

nisse Konsequenzen hat, sondern auch die Vergleichbarkeit zwischen den Studien einschränkt. So werden in quantitativen Studien unter dem Label der nicht-traditionellen Studierenden häufig Personengruppen zusammengefasst, die hinsichtlich der individuellen Bildungs- und Berufsbiografie, der familiären und beruflichen Situation, des besuchten Hochschultyps und der Studienform hochgradig divers sind (Kamm, Spexard, & Wolter, 2016; Otto & Kamm, 2016; Dahm & Kerst, 2016). Und auch die vorliegenden qualitativen Studien zu dieser Zielgruppe (Alheit, Rheinländer, & Watermann, 2008; Otto & Kamm, 2016) basieren häufig auf Samples, die Befragte verschiedener Hochschulen und Studiengänge umfassen, sodass hier verschiedene institutionelle und fachkulturelle Faktoren wirken, die ihrerseits Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung des Studiums bei den befragten Personen erzeugen (können). Zudem zeichnen sich die meisten Studien durch eine retrospektive Perspektive aus, sodass Verzerrungseffekte durch die (begonnene) Hochschulsozialisation nicht auszuschließen sind.

Die genannten Einschränkungen sind auch im Rahmen der Forschung zur Studienperformanz und zum Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sind dann auch die z. T. widersprüchlichen Forschungsbefunde zum Studienerfolg dieser Studierenden zu erklären.

Bezogen auf eine Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden, Studierenden ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bzw. beruflich qualifizierte Studierende, legen einige Studien beispielsweise nahe, dass sie im Hinblick auf Studierfähigkeit und Studienerfolg nicht hinter den Studierenden mit schulischer HZB zurückstehen, sondern mindestens genauso erfolgreich studieren (Jürgens, 2014; Jürgens & Zinn, 2015; Schäfer & Hagemann, 2015), während andere Studien zu entgegengesetzten Befunden kommen (Heublein et al., 2017; Brändle & Lengfeld, 2015, Freitag, 2012).² Trotz der uneindeutigen Forschungslage steht die Studierfähigkeit dieser Studierendengruppe weiterhin häufig infrage (Seidel, 2015): So werden insbesondere den Studierenden ohne schulische HZB oft besondere Beratungs- und Unterstützungsbedarfe im Studium unterstellt, die sich aus vermeintlichen fachlichen Defiziten ergeben, sei es durch das Fehlen des Abiturs oder durch die länger zurückliegende Schulzeit (Banscherus & Pickert, 2013; Maertsch & Voitel, 2013a). Fraglich ist aber, ob diese Studierendengruppe tatsächlich speziellere Unter-

2 Hier kommen sowohl Probleme der uneinheitlichen Erfassung der Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden (Muckel, 2013; Dittmann et al., 2014) als auch die geringen Quoten von Studierenden ohne schulische HZB an deutschen Hochschulen (Nickel & Schulz, 2017) zum Tragen, die eine differenzierte Aufschlüsselung innerhalb dieser Gruppe nicht erlauben.

stützungsangebote oder institutionelle Arrangements benötigt als der ‚Normalstudierende‘, jedenfalls fehlt dafür die empirische Evidenz bzw. zeigen empirische Daten aus Studierenden- und Hochschulbefragungen (Heublein et al., 2015, 2017; Bargel, 2015; Bosse & Trautwein, 2014) sowie Erfahrungen aus vielen Hochschulen, dass es auch auf Seiten der sogenannten ‚Normalstudierenden‘ viel Unterstützungs- und Förderbedarf gibt (Berthold, Jorzik, & Meyer-Guckel, 2015).

Zu Recht stellt sich hier also die Frage, welche Bedeutung das Abitur letztlich für die Studierfähigkeit hat und ob Studienperformanz und -erfolg nicht eher von sekundären Kompetenzen abhängen (Berthold & Herdin, 2015; Huber, 2009; Köller & Baumert, 2002).

Zwar hat die Abiturnote grundsätzlich eine hohe Prognosekraft hinsichtlich der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs (Köller & Baumert, 2002; Gold & Souvignier, 2005; Köller, 2014), gleichzeitig gibt es eine breite Forschungslage zur Bedeutung von Vorkenntnissen, Persönlichkeitsmerkmalen, überfachlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft für Studienabbruch bzw. Studienerfolg (Gold, 1988; Nagy, 2005; Fellenberg & Hannover, 2006; Brandstätter, Grillich, & Farthofer, 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Schiefele, Strebblow, & Brinkmann, 2007; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Krempkow, 2008; Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, & Besuch, 2010; Schmitt, 2010). In einer Metaanalyse zeigen Robbins et al. (2004) z. B., dass Leistungsmotivation und akademische Selbstwirksamkeitsüberzeugung einen höheren Beitrag zur Erklärung des Studienerfolgs (gemessen an der Durchschnittsnote) liefern als der sozioökonomische Status oder die Highschool-Durchschnittsnote. Auch Schneider und Preckel (2017, S. 26–28) bestätigen in ihrer Metaanalyse die hohe Bedeutung von motivationalen und lernbezogenen Faktoren, wie z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstregulationsstrategien und Lernorientierungen.

Davon abgesehen stellt sich im Zusammenhang mit Studienperformanz und Studienerfolg – nicht nur nicht-traditioneller Studierender – die Frage nach der Relevanz von institutionellen bzw. strukturellen Bedingungen und Faktoren.

So begreifen Berg und Hofmann (2005, S. 417) auch bildungspolitische Programme und Vorgaben sowie erziehungswissenschaftliche Entwicklungen als externe Faktoren des Studienerfolgs, indem sie vermittelt über institutionelle Faktoren, wie etwa Organisation des Lehrbetriebs, das jeweilige Curriculum sowie die konkrete Lehre, Effekte auf die Studienperformanz und -erfolg ausüben. Diesbezüglich verweisen Dittmann et al. (2014, S. 2) mit Blick auf beruflich qualifizierte und berufserfahrene Studierende auf die bildungspolitischen Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit für diese Zielgruppe, die aus ihrer Sicht deshalb nicht greifen,

weil sie sich nicht an den Interessen, Motivationen und beruflichen Erfahrungen der Zielgruppe orientieren. Dabei wird zum einen eine deutliche Begriffsunschärfe bzw. Diffusität der bildungspolitischen Programmatiken in Bezug auf eine klare Zielgruppendefinition konstatiert und zum anderen eine Nichtbeachtung von berufspraktischem Wissen bei der didaktisch-curricularen Konzeptionierung von Studiengängen. Stellt man nun in Rechnung, dass alle beruflich qualifizierten Studierenden über eine mehr oder weniger lange berufliche Erfahrung verfügen und daher abstrakte Lerninhalte verstärkt in der Perspektive ihrer beruflichen Einsatzfelder und Kontexte betrachten (Dittmann et al., 2014, S. 12), stellt sich die Frage, inwiefern diese anders gelagerte Perspektive im Rahmen der Lehre berücksichtigt und adressiert wird (Bülow-Schramm, 2015, S. 59–60). Vor diesem Hintergrund lassen sich die unterschiedlich hohen Anteile beruflich qualifizierter Studierender an Fachhochschulen und Universitäten erklären (Middendorff et al., 2017; Nickel & Schulz, 2017; Ramm, Multrus, Bargel, & Schmidt, 2014), was vermutlich auf den höheren Praxisbezug der Lehre sowie auf die längere Erfahrung der Fachhochschulen im Umgang mit heterogener und berufserfahrener Studierendenschaft zurückzuführen ist. Damit ist hier auf institutionelle Faktoren sowie strukturelle Rahmenbedingungen verwiesen, die wie „Filter der Bildungsbeteiligung“ (Dittmann et al., 2014, S. 16) und des Bildungserfolgs von beruflich qualifizierten Studierenden wirksam werden können.

Zusammen betrachtet ist für Studienperformanz und -erfolg demzufolge das Zusammenspiel zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und den hochschulischen Lern- und Lehrbedingungen entscheidend, mit anderen Worten eine gelungene Person-Umwelt-Passung. Im Fall von nicht-traditionellen Studierenden ist hier vor allem die Übereinstimmung des beruflichen Selbstkonzepts und der beruflichen Interessen mit der akademischen Umwelt bezogen auf die jeweilige Lern-/Lehr- und Fachkultur, die Curricula der Studiengänge und das pädagogische und didaktische Handeln des Lehrpersonals zu nennen.

Diese Perspektive soll auch im vorliegenden Beitrag eingenommen werden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, wie sich nicht-traditionelle Studierende in Bezug auf ihre Passung zur Hochschule wahrnehmen, auf welcher Grundlage sie diese definieren und welchen Veränderungen diese Überzeugungen im Laufe des ersten Studienjahres unterliegen.

Um diese Frage zu beantworten, werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Studierenden eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs an einer ausgewählten Hochschule vorgestellt. Die Studierenden wurden zu zwei Zeitpunkten zu ihren studienbezogenen Vorstellungen, Erwartungen und Erfahrungen be-

fragt: vor der Studienaufnahme und am Ende des ersten Studienjahres. Es wurden also sowohl aus prospektiver als auch retrospektiver Perspektive Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sichtweisen und Lernerfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden untersucht, die unter vergleichbaren institutionellen Bedingungen studieren. Die befragten Studierenden können allein aufgrund des Studienformats bereits der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zugeordnet werden. Aber auch andere Merkmale nicht-traditioneller Studierender (höheres Alter, alternativer Hochschulzugang, Bildungsaufsteiger bzw. *first generation students*) treffen auf einen Teil des Samples zu, sodass es sich insgesamt um eine äußerst heterogene Gruppe nicht-traditioneller Studierender handelt. Neben dem Studienformat ist allen Befragten die berufliche Erstqualifikation und die damit verbundene mehr oder weniger lange Berufserfahrung gemeinsam, sodass im Folgenden eine begriffliche Eingrenzung auf *berufserfahrene nicht-traditionelle Studierende* vorgenommen wird.³

2 Studienerfolg und -performanz von nicht-traditionellen Studierenden – Hintergrund und Forschungsstand

Wie bereits ausgeführt, lässt sich die Frage nach Studienperformanz und -erfolg von nicht-traditionellen Studierenden aufgrund der oben beschriebenen Problematik der definitorischen Eingrenzung dieser Personengruppe nicht ohne weiteres und schon gar nicht allgemeingültig beantworten. Mit Blick auf die oben formulierte Fragestellung wird im Folgenden Bezug genommen auf ausgewählte Aspekte und Befunde zu berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden im Hochschulsystem. Dabei wird *nicht* Bezug genommen auf Befunde zum Studienerfolg dieser Studierenden gemessen an objektiven Dimensionen wie Noten, Abschluss oder Studienabbruch, sondern entsprechend der Zielsetzung dieses Beitrags auf Befunde, die verschiedene Passungsdimensionen zwischen Person und hochschulischer Umwelt in den Blick nehmen.

Fragen der Passung werden je nach disziplinärem Zugang auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Grundlagen betrachtet. So wird aus soziologischer Perspek-

3 Auf die Bezeichnung *beruflich Qualifizierte* wird bewusst verzichtet, da auch diese uneinheitlich verwendet wird und je nach Definition nur Studierende ohne schulisch erworbene HZB beinhaltet (Elsholz, 2015) oder auch diejenigen umfasst, die doppelt qualifiziert sind, also sowohl (Fach-)Abitur als auch einen Ausbildungsabschluss erworben haben (Kamm et al., 2016).

tive der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung im Zusammenhang mit Studienperformanz und -erfolg häufig auf die kulturelle Passung rekurriert. Bezugnehmend auf Bourdieus Konzept des Habitus wird unter kultureller Passung das Ausmaß der Vertrautheit mit den kulturellen Kodifizierungen des akademischen Systems und die Ähnlichkeit zwischen dem familiären (primären) und dem institutionell geforderten (sekundären) Habitus verstanden. Die Hauptannahme lautet, dass je nach Milieuzugehörigkeit und Bildungsherkunft eine mehr oder weniger große soziale und kulturelle Distanz zum akademischen Feld besteht (Bourdieu, 1973, 1982). Aus interaktionistischer Perspektive wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der akademischen und sozialen Integration herausgestellt, die von der Interaktion und Kommunikation mit anderen Studierenden und Lehrenden abhängt. Hierdurch werden Einstellungs-, Werte- und Normmuster des akademischen Systems übernommen und auch soziale Unterstützung erfahren, was für den Verbleib und Erfolg im Studium wesentlich sei (Tinto, 1975, 2012).

In diesem Kontext ist erstens zu berücksichtigen, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen (Alheit et al., 2008; Brändle & Lengfeld, 2015; Jürgens & Zinn, 2015; Brändle, 2016) und dass sie zweitens aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiografie in stärkerem Maße von den sozialisierenden Effekten der beruflichen Bildung geprägt sind und den dort vorherrschenden Lern- und Wissenskulturen, die sich von der akademischen Lern- und Wissenskultur unterscheiden können (Ahrens, 2012; Dittmann et al., 2014; Sander, 2016). Im Fall von berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden müssen zudem das im Vergleich zu ‚Normalstudierenden‘ höhere Alter und die differenten Lebensumstände (Berufstätigkeit, Elternschaft etc.) berücksichtigt werden, die die soziale Integration erschweren können. Bezogen auf beruflich qualifizierte Studierende (ohne Abitur) spricht Sander (2016, S. 201) in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Defensive“ aufgrund der geringeren sozialen Passung und der hochschulfernen Lernkultur. In seiner Studie kommt er allerdings zu dem Schluss, dass diese Studierendengruppe „überraschend feldkompatibel“ (Sander, 2016, S. 210), d. h. ähnlich gut integriert ist und auch über gleich hohe Studienerfolgchancen verfügt wie traditionelle Studierende. Dies führt er auf ausgeprägte herkunftsunabhängige soziale und personale Kompetenzen dieser Gruppe zurück, die sich im Kontext der Erwerbs- und Berufsbiografie bzw. durch selbstwirksamkeitsförderliche Erfahrungen im Beruf oder bei der eigenen Lebens- und Arbeitsorganisation entwickelt haben. Deshalb und auch aufgrund der größeren zeitlichen Distanz zur familiären Sozialisation, ist Sander zufolge der Herkunftshabitus im Studium weniger wirksam als bei traditionellen Studierenden (Sander, 2016, S. 209–210.).

Die These der größeren Distanz zum Herkunftsmilieu vertritt auch Brändle (2016), doch kommt er angesichts der geringen Unterschiede in den Lebensstilen der befragten Studierenden zu dem Schluss, dass sich nicht-traditionelle Studierende (hierunter versteht Brändle (2016) Studierende ohne Abitur) „über die Zeit einen Lebensstil angeeignet haben, welcher dem traditionellen Studierenden ähnlich ist“ (Brändle, 2016, S. 192) und vermutet, dass die bestehenden Leistungsdifferenzen, „die sich vor allem aufgrund differierender Studierpraktiken ergeben, größer ausfallen dürften, wenn diese habituelle Passung geringer wäre“ (Brändle, 2016, S. 192). Dazu muss zweierlei konstatiert werden: Da hier Studierende eines spezifischen Studiengangs befragt wurden, ist es aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Fachkultur und Habitus (Multrus, 2004) zu vermuten, dass die Studierenden dieses Fachs sich hinsichtlich ihrer Milieuzugehörigkeit und damit der Lebensstile ohnehin ähneln. Zweitens werden unter Bezugnahme auf eine frühere Studie (Brändle & Lengfeld, 2015) Studierpraktiken bzw. Studienpraxis anhand zweier Variablen operationalisiert: zum einen an der erfolgreichen Bewältigung des ersten Studienjahres gemessen an bestandenen Lehrveranstaltungen und zum anderen am Studienzeitumfang (Teilzeit- oder Vollzeitstudium). Beide Variablen dürften jedoch im hohen Maße mit den jeweiligen Lebensumständen der nicht-traditionellen Studierenden (Erwerbstätigkeit, Elternschaft) zusammenhängen und sagen zudem über die konkreten Studierpraktiken wenig aus. Ein ähnliches Problem zeigt sich auch hinsichtlich der Operationalisierung von akademischer und sozialer Integration im Studium: Häufig wird selbige anhand von quantifizierbaren Variablen wie etwa Zeitaufwand für das Studium, Anzahl bestandener oder besuchter Veranstaltungen, Häufigkeit der Kontakte zu Lehrenden und Mitstudierenden, Teilnahme an öffentlichen Vorträgen oder Einschätzung zur Zentralität des Studiums operationalisiert (Brändle & Lengfeld, 2015; Sander, 2016), doch Erkenntnisse darüber, wie nicht-traditionelle Studierende ihre Integration im Studium *qualitativ* erleben, liefern diese Untersuchungen nicht. Dabei ist es sowohl für die Studierpraktiken als auch für die Integration im Studium höchst plausibel, dass nicht-traditionelle Studierende, die privat und/oder beruflich eingebunden sind, ihre knapper bemessene Zeit im Studium effizienter einsetzen und ihre Kontakte auf die für das Studium unerlässlichen kanalisieren (müssen), ohne dass dies ihre Integration subjektiv einschränkt (Sander, 2016, S. 201–203.).

Bezogen auf Persönlichkeitsmerkmale werden häufig die Studienmotivation und die Studienziele von nicht-traditionellen Studierenden fokussiert. Aus psychologischer Perspektive ist hiermit auf selbstkonzeptbezogene Aspekte wie Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen (Bandura, 1977) sowie auf verhaltens- oder

motivationsbezogene Einstellungen verwiesen, die eng miteinander verwoben sind. So ist gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) die Qualität der Motivation maßgeblich durch das Erleben von Autonomie und Kompetenz beeinflusst. Hier unterscheiden Deci und Ryan je nach Ausmaß der wahrgenommenen Selbstbestimmung zwischen mehreren Ausprägungen von Motivation, u. a. vier Formen extrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 2000, S. 237). Sie postulieren, dass intrinsische und extrinsische Motivation keine Antagonisten darstellen und dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten durch Prozesse der Internalisation und Integration selbstbestimmt sein kann. Ein wichtiger Motor dieser Prozesse ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Umweltbedingungen und signifikante Personen, „die Autonomiebestrebungen des Lernalers unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236).

Bezogen auf das Studium spiegelt sich der Grad der Selbstbestimmung bzw. das Autonomieerleben u. a. im Kontext der Studienentscheidung in den Studienmotiven und -zielen wieder z. B. im Hinblick auf den persönlichen Wert des Studiums und die Rolle des sozialen Umfelds. Zusammen mit dem Kompetenzerleben, welches eng mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung verknüpft ist und sich aus der individuellen Lern- und Berufsbiografie speist, beeinflusst das Autonomieerleben die Persistenz, die Qualität des emotionalen Erlebens und damit auch die Handlungsergebnisse (Krapp & Ryan, 2002, S. 58), in diesem Fall die Studienperformanz und den Studien-erfolg. Bezogen auf die Studienmotive von nicht-traditionellen Studierenden zeigt sich eine starke Orientierung an beruflichen Zielen, weswegen in diesem Zusammenhang häufig von instrumenteller bzw. extrinsischer Motivation dieser Studierenden-gruppe gesprochen wird (Otto & Kamm, 2016; Sander, 2016). Eine Reihe von Untersuchungen zeigt allerdings, dass diese häufig mit ideellen bzw. intrinsischen Motiven der Selbstverwirklichung oder Persönlichkeitsentwicklung gepaart ist (Brändle, 2014; Kamm et al., 2016) und dass nicht-traditionelle Studierende darüber hinaus häufig ein höheres Studienfachinteresse mitbringen (Jürgens, 2014), eine höhere Studien-zufriedenheit aufweisen (Brändle, Cascone, Lengfeld, & Ohlert, 2015) und sich aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrung durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung auszeichnen (Kamm et al., 2016). Wie bereits oben ausgeführt, korrelieren diese Aspekte erwiesenermaßen mit dem Studienerfolg.

Als ein weiterer Aspekt der Studienperformanz ist auch das Lern- und Studier-verhalten der berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden zu betrachten. Es ist davon auszugehen, dass berufserfahrene nicht-traditionelle Studierende auf-

grund ihrer beruflichen Lernerfahrungen über andere Lernstrategien und -vorlieben verfügen und auch andere Ansprüche an die Gestaltung von Lernprozessen haben, z. B. im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Einbindung von beruflichen Erfahrungen (Dittmann et al., 2014; Schreiber, 2014). Diesbezüglich zeigen z. B. Grendel und Lübke (2014, S. 58–59), dass der Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden positiv mit der Dauer der Berufserfahrung zusammenhängt und umso größer ausfällt, je eher die beruflichen Erfahrungen auch tatsächlich in das Studium eingebracht werden können. Insofern überrascht es nicht, dass sich der Hochschultyp als eine der wichtigsten Determinanten des Studienerfolgs von beruflich erfahrenen bzw. qualifizierten Studierenden erweist: Der Besuch einer Fachhochschule geht mit höheren Studienerfolgchancen dieser Studierenden einher, was vermutlich auf den stärkeren Praxisbezug in der Lehre zurückzuführen ist. Damit ist zugleich die lernkulturelle Ebene der Person-Umwelt-Passung angesprochen: Die Erfahrung der Anerkennung der beruflichen Erfahrungen im Studium und Lehre fördert das Kompetenzerleben der berufserfahrenen Studierenden und damit die Qualität des Lernens.

Hinsichtlich der fähigkeitsbezogenen Passung wird häufig auf das Konzept der Studierfähigkeit Bezug genommen. Zwar gibt es bis dato keine einheitliche Definition von Studierfähigkeit, doch lassen sich anhand der Literatur zwei prominente Varianten identifizieren: die eher prozessorientierte Variante von Huber (2009) sowie die kompetenzorientierte Variante von Konegen-Grenier (2002). Beiden ist gemeinsam, dass hier nur wenige konkrete (Schul-)Kenntnisse wie Mathematik, Deutsch und Englisch, sondern eher allgemeine, fächerübergreifende Fähigkeiten und Eigenschaften wie Leistungsmotivation, Fachinteresse, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und -disziplin etc. im Vordergrund stehen. Bei Huber (2009, S. 89) werden diese Fähigkeiten unter gegenstands-, zukunfts-, sozialitäts- und selbstbezogenen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit subsummiert, während sie bei Konegen-Grenier (2002, S. 62) in fachliche, kognitive, soziale und persönliche Dimension unterteilt werden.

Ungeachtet dessen wird bezogen auf die Studierfähigkeit von nicht-traditionellen Studierenden häufig auf das fehlende Abitur oder die länger zurückliegende Schulzeit fokussiert und die daraus entstehenden (vermeintlich) höheren Defizite und Schwierigkeiten im Studium. Wie bereits ausgeführt, ist die Forschungslage hier uneinheitlich. Eine Vielzahl von Studien, die auf quantitativen Befragungen von nicht-traditionellen Studierenden zu Herausforderungen, Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfen in der Studieneingangsphase basieren, zeigen tatsächlich

Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe von nicht-traditionellen Studierenden auf mehreren Ebenen auf: fachlich (je nach Studienfach: Mathematik, Englisch), methodisch (wissenschaftliches Arbeiten, Lerntechniken) und vor allem organisatorisch (zeitliche Vereinbarkeit mit Familie/Beruf, Studien- und Lernorganisation, Studienfinanzierung; Maertsch & Voitel, 2013a, 2013b; Schreiber, 2014, Kamm et al., 2016). Andere Studien zeichnen ein etwas anderes Bild: Auch hier wird zwar aus der Perspektive von Studierenden häufig auf anfängliche Diskrepanzerfahrungen bzw. -befürchtungen im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten und die fachlichen Anforderungen im Studium Bezug genommen, doch werden diese im weiteren Studienverlauf häufig als unbegründet oder gut bewältigbar beschrieben. Die befragten Studierenden rekurren hier häufig auf Kompetenzen und Eigenschaften, die sie aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrung ins Studium einbringen, sowie auf die höhere Studienmotivation, die sie von den ‚Normalstudierenden‘ unterscheidet und die (vermeintlichen) fachlichen Defizite kompensiert (Jürgens, 2014; Anslinger & Heibült, 2015; Heibült, 2016; Otto & Kamm, 2016). Diese Kompensationsthese wird durch eine Reihe von Studien gestützt, die hinsichtlich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden gemessen an Studiennoten keine oder allenfalls marginale Unterschiede zu traditionellen Studierenden finden (Schäfer & Hagemann, 2015; Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst, 2016).⁴

Vor diesem Hintergrund sind Forschungsergebnisse zu hinterfragen, die sich vorwiegend auf die Defizite und die kollektiven Passungsprobleme konzentrieren, ohne gleichzeitig die Ressourcen und die individuellen (positiven) Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden in den Blick zu nehmen. So plädiert auch Miethe (2017, S. 702) mit Blick auf die im wissenschaftlichen Diskurs prominente These der Fremdheit der Bildungsaufsteiger*innen im Hochschulsystem dafür, Passungsprobleme nicht als theoretisch gesetzt zu betrachten, sondern „habituellen Veränderungen und Passungen dieselbe Aufmerksamkeit zu widmen wie Fremdheitserfahrungen und Nicht-Passungen“ und dabei auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.

4 Zwei der aufgeführten Studien berichten Notenunterschiede in der Größenordnung von <0.2 Notenpunkten (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst, 2016), die sich zwar als statistisch signifikant erweisen, jedoch kann hier zu Recht die Frage gestellt werden, welche praktische Relevanz diese geringe Differenz hat.

3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage des vorliegenden Beitrags stellen Leitfadeninterviews mit Studierenden eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs an einer privaten Fachhochschule dar.⁵ Die Studierenden wurden jeweils zweimal zu ihren studienbezogenen Erwartungen und Erfahrungen befragt: kurz vor der Studienaufnahme (n = 12) und ca. ein Jahr später (n = 10).

Die Konzeption der Leitfäden erfolgte entlang der Kriterien von Helfferich (2005). Die Themenbereiche der verwendeten Leitfäden waren zum ersten Befragungszeitpunkt t1: Studienentscheidung, Erwartungen und Vorstellungen im Hinblick auf Studium, Studierfähigkeit und Studierbarkeit sowie Rückblick auf die eigene Lernbiografie und zum zweiten Befragungszeitpunkt t2: Rückblick auf den Studieneinstieg, bisherige Lernerfahrungen und Herausforderungen im Studium, Studierfähigkeit und Relevanz schulischer Bildung vs. Berufserfahrung für das Studium sowie Studienidentifikation und Bilanz. Bei der Erstellung des zweiten Leitfadens sind Ergebnisse aus der Analyse der ersten Interviews eingeflossen. Die Interviews begannen jeweils mit einer offenen Erzählaufforderung.⁶ Die weiteren Themenbereiche wurden, sofern sie nicht bereits im Rahmen der Erzählaufforderungen von den Interviewpersonen angesprochen wurden, durch eine erzählgenerierende Frage eingeleitet.

Bei der Auswahl der Befragungspersonen wurde ein bereits begonnenes oder absolviertes Hochschulstudium an anderen Hochschulen als Ausschlusskriterium definiert. Im Anschluss an das erste Interview wurden die Befragten um Angaben zu ihrer Person gebeten (Alter, schulischer und beruflicher Werdegang, Art der HZB, familiäre Verpflichtungen, Migration). Bei den zehn Personen, die an beiden Interviews teilgenommen haben, handelt sich um acht Frauen und zwei Männer im Alter von 21 bis 46 Jahren. Alle zehn Personen haben eine Berufsausbildung absolviert und sind studienbegleitend berufstätig. Die Dauer der Berufserfahrung ist sehr unterschiedlich ausgeprägt: Zwei Personen verfügen über weniger als zwei Jahre Berufserfahrung oder haben gerade ihre Ausbildung abgeschlossen, andere verfügen bereits über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung. Fünf Interviewpersonen

5 Die Untersuchung wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“ an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgeführt (FKZ:16OH12057). Die Fachhochschule der Diakonie ist eine private, staatlich anerkannte Hochschule, die überwiegend berufsbegleitende Studiengänge im Bereich Sozial- und Gesundheitswesen anbietet.

6 Beim ersten Interview lautete diese: „Bitte erzählen Sie, wie es zu Ihrer Studienentscheidung kam“ und beim zweiten: „Bitte erzählen Sie, wie Sie das erste Studienjahr erlebt haben“.

haben eine schulische HZB in Form von (Fach-)Abitur, fünf Personen sind über ihre berufliche Qualifizierung an die Hochschule gekommen. Neun Studierende sind Bildungsaufsteiger*innen, d. h. kein Elternteil verfügt über einen akademischen Abschluss. Fünf von zehn Befragten gaben an, neben Studium und Beruf auch noch familiäre Verpflichtungen zu haben, d. h. Kinder oder zu pflegende Angehörige.

Die Transkription der Interviews erfolgte weitgehend gemäß den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011). Bei der Auswertung der Interviews kommt eine Kombination aus inhaltlich strukturierender und typenbildender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) zur Anwendung. Dabei dient die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der systematischen Identifikation und Beschreibung von Merkmalen und Vergleichsdimensionen, die als Grundlage für die Typenbildung dienen. Die anschließende typenbildende Inhaltsanalyse ermöglicht eine Rekontextualisierung der Ergebnisse, indem Zusammenhänge zwischen Fällen und Merkmalsausprägungen aufgezeigt werden (Schreier, 2014).

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse vorgestellt.

4 Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden

Der oben skizzierten Perspektive von Miethe (2017) folgend, steht im Fokus der hier vorliegenden Analyse die Frage, wie sich (berufserfahrene) nicht-traditionelle Studierende in Bezug auf ihre hochschulische bzw. akademische Passung selbst wahrnehmen und auf welche (institutionelle, soziale und individuelle) Passungsdimensionen und -erfahrungen sie dabei Bezug nehmen. Dabei soll der Blick explizit auch auf die zum Vorschein tretenden Unterschiede in den Sichtweisen und Ansprüchen dieser heterogenen Studierendengruppe gerichtet werden.

Passungsdimensionen vor Studienaufnahme

Bereits zum ersten Interviewzeitpunkt zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen in den studienbezogenen Sichtweisen der befragten Studierenden, die sich einerseits auf der Ebene der (*antizipierten*) *hochschulischen Lehr-/Lernkultur* und andererseits auf der Ebene der individuellen *studienrelevanten Fähigkeiten und Voraussetzungen (Studierfähigkeit)* verorten lassen.

Die in den Interviews zum Ausdruck kommenden Vorstellungen über die *akademische Lehr-/Lernkultur* lassen sich entlang der Pole *passiv-rezeptiv* und *interaktiv* beschreiben. Das Studium wird in den meisten Fällen mit Schule oder Ausbildung verglichen, wobei sowohl Analogien als auch Abgrenzungen vorgenommen werden.

Also ich weiß eben an Universitäten ist es ja so, dass man eben in den Hörsälen sitzt und für sich mitschreibt, was der Dozent vorne erzählt. Ich kann mir vorstellen, dass es jetzt eben in dem Fall auch so sein wird, dass eben erzählt wird, man sich selber seine Notizen machen muss und eben für sich selber zurecht kommen muss und eben auch mit Materialien arbeiten muss, die einem zum einen der Dozent gibt, aber die man sich sicherlich auch selber erarbeiten muss. Auf jeden Fall wesentlich selbstständiger als wenn man jetzt zum Beispiel den Vergleich mit einer normalen Schule anstellt, also ich denke schon, dass das deutlich intensiver sein wird, dass man eben selber was tun muss.⁷ (w1_t1)⁸

Explizit wird Hochschule hier mit einer „normalen Schule“ verglichen, wobei die Abgrenzung gerade nicht auf der Ebene der *Lehrkultur* vorgenommen wird, die weitgehend dem schulisch geprägten Bild eines Frontalunterrichtes entspricht, bei dem Studierende bzw. Schüler*innen hauptsächlich passiv zuhören (was bereits das Wort „Hörsaal“ impliziert) und „sich selber Notizen machen“ müssen, sondern auf der Ebene der *Lernkultur*. Letztere wird als „wesentlich selbstständiger“ antizipiert und zwar im Sinne einer individuell zu bewerkstellenden Arbeit bzw. Einzelleistung („für sich selber zurechtkommen“). Der Aspekt des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens im Studium wird in nahezu allen Interviews thematisiert, jedoch wird dabei im Kontrast zum vorangegangenen Zitat von vielen Befragten die Bedeutung von interaktiven Aspekten des Studiums hervorgehoben:

Da [während der Präsenztage, Anm. d. V.] könnte ich mir vorstellen, werden einfach die Sachen, die man vorher für sich erarbeitet hat, die man als Hausarbeit durchgegangen ist, sicherlich nochmal besprochen, nochmal diskutiert. Ich erhoffe mir natürlich [...], dass man dann auch jegliche Fragen, die man loswerden muss, die man halt unter vier Augen oder zumindest vis-à-vis besprechen muss, dass man dazu die Möglichkeiten hat, und dass man halt in diesen Präsenztagen halt auch die Möglichkeit hat, sich auszutauschen mit den Mit-

7 Alle Zitate werden aus Gründen der Lesbarkeit in sprachlich geglätteter Form wiedergegeben, d. h. ohne Verzögerungssignale, Wortwiederholungen, -abbrüche und Pausen.

8 Das Kürzel w1 indiziert, dass es sich um eine bzw. die erste weibliche interviewte Person handelt, während das Kürzel t1 den ersten Befragungszeitpunkt anzeigt.

studierenden, wie sehen die diesen Vorgang oder wie haben die in ihrer Fachwelt, sind ja auch alles andere berufsbegleitend Studierende, die in irgendwelchen sozialen Einrichtungen arbeiten, wie sind die mit dem Problem umgegangen oder wie würden sie mit dem Problem umgehen, also dieser Austausch ist mir da besonders wichtig [...] und natürlich erwarte ich mir natürlich auch, dass von den, ja, von den Lehrern da im Grunde genommen auch Kontaktmöglichkeiten besteht, dass man auch zwischendurch jederzeit, wenn man an irgendeinem Problem hängt und nicht weiterkommt, dass man sich da Rat und Tat holen kann. (w3_t1)

Ausdrücke wie „Fragen diskutieren“, „vis-à-vis besprechen“ und „sich austauschen“ verweisen auf die Erwartung, eine Lehr-/Lernkultur im Studium vorzufinden, die auf sozialen Ko-Konstruktionsprozessen basiert. Möglicherweise hängt diese Erwartungshaltung mit der unterschiedlichen Distanz zur Schule oder mit den vorgelagerten außerschulischen Lernerfahrungen z. B. im Kontext von Fort- und Weiterbildungen oder informellen Lernprozessen im Beruf, die einer anderen Vermittlungslogik folgen, zusammen. Die Wirkmächtigkeit schulischer (Lern-)Erfahrungen wird allerdings auch hier deutlich, wenn von „Lehrern“ und nicht – wie in der akademischen Nomenklatur üblich – von Dozent*innen oder Lehrenden gesprochen wird.

Im vorangegangenen Zitat wird darüber hinaus der Aspekt des *Theorie-Praxis-Verhältnisses* bzw. des *Praxisbezuges* im Studium thematisiert. Letzteres erscheint aus dieser Perspektive hauptsächlich über soziale Interaktion mit anderen berufserfahrenen Studierenden zu entstehen und weniger über die theoretischen Studieninhalte, die man „vorher für sich erarbeitet hat“. Gleichzeitig wird das Studium als eine Möglichkeit gesehen, das eigene Praxiswissen theoretisch anzureichern:

Also, ich hatte das ja eben schon gesagt, dass ich, bei diversen Tätigkeiten hier in der Arbeit denke, „Oh Mensch, da bräuchtest du jetzt nochmal ein bisschen Hintergrundwissen, da wäre nochmal ein bisschen betriebswirtschaftliches Grundverständnis gut oder da wäre jetzt einfach gut, das nochmal jetzt aktuell auf dem Schirm zu haben“ und dieses, dieses Fachwissen, dieses Know-how, erwarte ich mir und erhoffe ich mir natürlich durch das Studium. (w3_t1)

Theoretische Inhalte und Zugänge werden hier als „Hintergrundwissen“ definiert, welches einerseits der persönlichen und beruflichen Kompetenzerweiterung und andererseits einer fundierte(re)n Legitimation des eigenen beruflichen Handelns dient. Unabhängig davon besteht eine diffuse Sorge davor, den akademischen Anforderungen hinsichtlich der antizipierten eher theorielastigen Ausrichtung der Lehre nicht gewachsen zu sein:

Also wo ich ein bisschen Angst vor habe ist, dass es mir zu theoretisch alles ist, also dass dann natürlich viel trockene Theorie ist, ist klar, die muss man sich ja auch einfach draufschaffen, aber ich hoffe, dass da viele Elemente sind, die man mit der Praxis so verknüpfen kann, Beispiele aus der Praxis, dann kann ich das wesentlich besser verstehen, und hoffe, dass mir dadurch auch viele Sachen dann leichter fallen. (w7_t1)

Deutlich wird, dass die Studierenden die (theoretischen) Inhalte des Studiums auf der Folie ihrer beruflichen Erfahrungen und Kontexte betrachten und reflektieren möchten. Dabei geht es gerade eben nicht nur um eine rein berufsbezogene, also zweckorientierte Haltung zum Studium, sondern auch um die persönliche Weiterentwicklung und Identifikation mit den Inhalten:

Ich hoffe wirklich, dass ich nicht irgendwann denke „Das ist mir alles viel zu trocken und da hab ich, kann ich irgendwie gar nichts mit anfangen“. Es gibt bestimmt einiges, wo man sich dann durchbeißen muss, ganz bestimmt, das ist ja überall und immer so, aber dass ich doch bei dem größten Teil das Gefühl habe: „Das bringt mich weiter und da kann ich mich auch mit identifizieren und das bringt mir persönlich auch was und beruflich natürlich auch“. Das hoffe ich einfach. (w7_t1)

Im Hinblick auf die oben genannten Passungsdimensionen wird in den Interviews auch die soziale Passung angesprochen, die auf zwei Ebenen thematisiert wird: Alter und Berufserfahrung.

Also ich erhoffe mir, dass ich ein paar Mitstudierende finde, die auch schon ein bisschen älter sind, also so wie ich ((lacht)) mit 41, die mitten im Berufsleben stehen und die auch schon auf entsprechende Erfahrungen zurückgreifen können, halt im sozialen Bereich, gern halt auch in artfremden Bereichen [...]. Mit denen würde ich gerne einfach in Kontakt treten und mich mit denen austauschen, so dass man sich gegenseitig einfach auf den, auf den neuesten und aktuellen Stand halten kann. Also das erhoffe ich mir. Es wird sicherlich auch einige junge geben, die das, ja, die noch relativ frisch von der, von der Ausbildung, von der Schule weg sind und die das jetzt trotzdem berufsbegleitend machen werden. (w3_t1)

Der Austausch mit anderen berufserfahrenen Studierenden scheint hier als soziale Komponente des Studiums nicht nur eine Möglichkeit darzustellen, neue Kontakte zu knüpfen, sondern auch von den berufspraktischen Kenntnissen der Kommiliton*innen zu profitieren und das eigene Fachwissen als Ressource in das Studium einzubringen. Implizit wird hier die Ebene des Kompetenzerlebens angesprochen, welches Deci und Ryan (2000) zufolge die Motivation und damit auch die Studienperformanz positiv beeinflusst. Gleichzeitig deuten sich hier Schließungsmechanismen auf der Ebene

der Berufserfahrung bzw. des Alters an: Wenn man nicht „im Berufsleben steht“, jung und „frisch von der Ausbildung, von der Schule“ ist, wird eher von einer Nicht-Passung im Hinblick auf das berufsbegleitende Studienformat ausgegangen, worauf der Ausdruck „die das jetzt trotzdem berufsbegleitend machen werden“ verweist.

Auf der Ebene der *studienrelevanten* Fähigkeiten und Voraussetzungen (Studierfähigkeit) werden zum ersten Interviewzeitpunkt in erster Linie persönlichkeits- und lernbezogene Aspekte angesprochen. Adressiert werden hauptsächlich Eigenschaften wie Selbstorganisationsfähigkeit, Zeitmanagement, Disziplin, Motivation und Interesse, Durchhaltevermögen und Offenheit für neue Perspektiven. Kognitive und fachliche Aspekte von Studierfähigkeit werden nur vereinzelt genannt (Lojewski & Schäfer, 2017). In Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Voraussetzungen, die als Ausdruck der antizipierten individuellen, fähigkeitsbezogenen Passung interpretiert werden können, dominieren ebenfalls die eben genannten Aspekte. Jedoch zeigen sich hier unterschiedliche Akzentuierungen, die sich entweder auf lernbezogene Fähigkeiten („Lernen können“) oder auf interne Ressourcen bzw. motivationale Aspekte („Biss haben“) beziehen.

Ich denke, man muss auf jeden Fall eine gute Selbstorganisation haben, dass man sich eben auch selber einteilen kann, „Wann mache ich was?“ Und das dann eben auch so durchzieht. Dass man einen gewissen Plan hat, was eben auch zu tun ist, dass man für sich selber weiß, ja, wie ich wann am besten lerne. Also ich glaube, es muss jeder schon für sich wissen, wie er lernt oder wie er lernen kann, weil ich glaube, wenn man so eine Voraussetzung nicht hat, dann fällt es einem schon ziemlich schwer, also wenn man so kein Lernkonzept irgendwie für sich hat. (w1_t1)

Also, ich würde jetzt nicht sagen, dass aufgrund irgendeiner Vorbildung oder so das nicht möglich sei, für irgendjemanden, ne? Ich denke schon, dass das Viele machen könnten, ne? Man muss halt nur seinen Biss auch ein bisschen haben, dass dann auch zu wollen, ne? (m2_t1)

In der Wahrnehmung der befragten Studierenden scheinen demnach also eher die sogenannten sekundären Kompetenzen ausschlaggebend zu sein für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums. Zumindest gilt das für den Zeitpunkt *vor* Aufnahme des Studiums.

Als ein weiterer Aspekt, der in nahezu allen Interviews genannt wird, ist abschließend noch die Bedeutung der *Betreuung und Unterstützung* seitens der Hochschule und der Lehrenden zu nennen, die durchgängig als wichtiger institutioneller Beitrag

für Studierbarkeit und Studienerfolg gesehen werden. Dadurch wird die oben thematisierte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Studierenden gewissermaßen relativiert. Hinsichtlich des Ausmaßes und der Art der Unterstützung lässt sich grob zwischen einer *Lernbegleitung* in Form von Ansprechbarkeit und Dialogbereitschaft und einer *Lernunterstützung* in Form von Bereitstellung von Materialien, Literatur- und Lerntipps differenzieren. Unabhängig von der jeweiligen Akzentuierung scheint die Betreuungsqualität für einen Teil der Befragten auch ein Grund für die Wahl der Hochschule darzustellen.

Ich hoffe aber, dass man eben auch von der Fachhochschule Unterstützung bekommt, wenn eben wirklich mal irgendwo was hakt, das ist ja auch eigentlich der Grund, warum ich mich im Endeffekt für die FH [Name der Hochschule, Anm. d. Verf.] entschieden habe, weil die ja auch damit werben, dass sie sich auch um ihre Studierenden besser irgendwie kümmern können, sich da vielleicht mehr Zeit für nehmen können, als an einer großen Universität, was ja auch logisch ist. (w1_t1)

Im Vergleich zu (großen) Universitäten wird mit der Wahl einer (kleineren) Fachhochschule der Wunsch nach einer engeren und individuelleren Betreuung assoziiert, womit indirekt der Aspekt der institutionellen Passung angesprochen ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bereits vor Aufnahme des Studiums subjektiv relevante Kriterien von institutionell-lernkultureller (individuelle Betreuung, Praxisbezug in der Lehre), sozialer (Austauschmöglichkeiten mit ‚Gleichgesinnten‘) als auch individueller Passungen (Lernfähigkeit und Motivation) identifizieren lassen, die aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender zugleich als Bedingungen für Studienzufriedenheit und Studienerfolg interpretiert werden können.

Passungserfahrungen im Studium

Zum zweiten Interviewzeitpunkt lassen sich bezüglich der Passungsdimensionen vor allem Veränderungen in Richtung einer stärkeren Akzentuierung der institutionell-lernkulturellen und sozialen Aspekte identifizieren. Wie auch schon zum ersten Interviewzeitpunkt wird auch hier die Bedeutung der Aspekte *Austausch* und *Praxisbezug in der Lehre* hervorgehoben.

Teilweise wird die Relevanz des Austausches untereinander höher gewichtet als die der konkreten Studieninhalte oder der Studienleistung:

Also die Zusammenarbeit ist echt gut, es hat sich eine tolle Truppe zusammengefunden, die sich auch dadurch befruchtet, dass wir wirklich aus ganz unterschiedlichen Bereichen

kommen. [...] Ich glaube ich habe auch damals bei dem ersten Interview gesagt, dass ich mir davon eigentlich am meisten verspreche und das ist auch wirklich so, dass/klar die Module, die man macht und die Credits, die man dafür kriegt sind natürlich wichtig und braucht man am Ende, aber das eigentlich wirklich Wichtige, finde ich, ist der Austausch untereinander, Kontakte zu knüpfen. (w3_t2)

Der Mehrwert des Austausches wird vor allem darin gesehen, von dem Fachwissen und den Erfahrungen der anderen zu profitieren, aber auch eigenes berufspraktisches Wissen einbringen zu können und darüber Anerkennung zu erfahren, womit auf die Bedeutung von Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) verwiesen ist.

Also es ist ja hauptsächlich dann im Austausch mit den Mitstudierenden letztlich ja auch. Klar, Erfahrungen bringe ich natürlich auch mit rein aus dem beruflichen Kontext, auf verschiedenen Ebenen und ja, ich denke das ist auch, was positiv bewertet wird, oder dass auch andere (da?) von meinen Erfahrungen profitieren können. (m2_t2)

Dabei wird die Heterogenität bezüglich der beruflichen Tätigkeiten der Kommiliton*innen unterschiedlich konnotiert: Während im vorangehenden Zitat betont wird, dass man sich gerade *wegen* der Heterogenität „befruchtet“, diese also als ein Mehrwert erfahren wird, wird sie nachfolgend grundsätzlich als eher hinderlich für das gegenseitige Verstehen gesehen. Man versteht sich, *obwohl* man aus unterschiedlichen Bereichen kommt:

Ich habe das Gefühl, dass wir da wirklich so eine Gruppe sind, die sich irgendwie gefunden hat wirklich. Es arbeitet da keiner irgendwie gegeneinander, sondern wirklich alle miteinander [...] wir sind irgendwie alle so ein bisschen auf einer Wellenlänge, obwohl wir ja aus komplett unterschiedlichen Bereichen wirklich kommen. (w1_t2)

Ein weiterer Aspekt, der hier deutlich wird, ist der Aspekt der Konkurrenz untereinander. Es scheint für die Integration im Studium wichtig zu sein, *miteinander* und nicht *gegeneinander* zu arbeiten, Wissen zu teilen statt es für sich zu behalten. Trotz der vielfachen Betonung der Benefits eines Austausches mit anderen berufserfahrenen Studierenden, zeigen sich zum zweiten Interviewzeitpunkt deutlichere soziale Distinktionsmuster, wobei erneut vor allem auf Berufserfahrung und Alter Bezug genommen wird.

Also ich habe festgestellt, dass das am meisten wirklich Sinn macht, wenn man schon mit beiden Beinen im Berufsleben steht und vielleicht auch schon auf gewisse, gewisse Erfahrungen zurückblicken kann. Also eine gewisse Fachkompetenz muss man einfach mitbrin-

gen, sonst ist es echt schwer, also es ist wirklich schwierig, ich sehe das in Gruppenarbeiten oder auch wie gesagt bei der Hausarbeit, das sind die, die direkt von der Ausbildung kommen oder direkt von der Schule kommen, die haben es echt um einige Deute noch mal schwerer, als ich jetzt, die halt [...] wirklich schon auf bestimmte Sachen zurückgreifen kann. (w3_t2)

Die starke Relevanz der Berufserfahrung für die Studienperformanz wird hier unter Bezugnahme auf das berufsbegleitende Studienformat und die dafür als nötig erachteten Vorkenntnisse („Erfahrungen“ und „Fachkompetenz“) konstruiert. Wenn Alter als Passungsdimension thematisiert wird, so wird vor allem auf motivationale Merkmale (Lernhaltung, Studienmotivation, Konzentration) verwiesen, die als nicht anschlussfähig an die eigene Haltung zum Studium erlebt werden. Beide Aspekte verweisen möglicherweise auf eine spezifische Anspruchshaltung berufserfahrener Studierender im Hinblick auf die soziale Passung im Studium, für die möglichst homogene alters- und berufsbiografische Merkmale relevant scheinen.

Da ist es tatsächlich eher so, dass sich da die Berufserfahrung und das Alter irgendwie dann doch bemerkbar macht, so. [...] Ich weiß zum Beispiel, dass es eben mit den jungen Mädels in meiner Lerngruppe da einfach oft schwierig war, die haben zwar ihr Abitur, aber das ist aber auch gefühlt erst drei Jahre her und haben dann die Ausbildung halt gemacht und noch keine weitere Berufserfahrung. Dass das halt dann schon eher oft irgendwie schwierig ist, weil ich denke: „Ach die haben noch so viele andere Dinge im Kopf, irgendwie und sind gar nicht so konzentriert irgendwie bei dem Studium“ ne? (w9_t2)

Also wir haben ja auch Kommilitonen, die gerade irgendwie ihre Ausbildung fertig haben, nur ein bisschen gearbeitet haben, die sind vielleicht in dem Thema Lernen noch einmal anders von der Struktur auf jeden Fall, aber denen fehlt dann manchmal die Idee dazu, wie sieht das im Konkreten, in der Praxis aus. (w5_t2)

Im Zusammenhang mit der als nachteilig empfundenen fehlenden Berufserfahrung wird auch die Bedeutung schulischer Bildung und Vorkenntnisse thematisiert, die als vorteilhaft wahrgenommen werden, wenn es um das konkrete Lernen im Studium geht. Unterstellt wird damit zum einen, dass man in der Schule bzw. Ausbildung das ‚Lernen lernt‘ und zum anderen eine hohe Anschlussfähigkeit schulischen Lernens an das Lernen im Studium:

Ich sag mal, lernen an sich war jetzt nicht so das Problem, weil ich ja auch noch ganz frisch aus der Ausbildung gekommen bin und ja, direkt nach dem Abi, Ausbildung und

jetzt direkt danach das. Das heißt dahingehend musste ich mich ja zum Glück nicht so umstellen. (w1_t2)

Die erste Hausarbeit war eine Gruppenhausarbeit. Wir waren fünf Leute, vier davon auch schon eben mit so einem Hintergrund schon mal eine wissenschaftliche Arbeit verfasst zu haben und eine davon eben hat noch nie so was in der Richtung gemacht. Und diese eine hat sich, wie gesagt, eben sehr schwer in diesem Bereich getan. Und wir anderen hatten da halt nicht so die Probleme. (w1_t2)

Abgesehen von Vorteilen im Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten und Lernen werden schulische Vorkenntnisse auch im Kontext der Frage, welche Fähigkeiten und Voraussetzungen man für ein Studium braucht, so gut wie gar nicht thematisiert. Die Frage fokussiert, wie auch schon beim ersten Interview, die Ebene der *fähigkeitsbezogenen Passung (Studierfähigkeit)*. Diese wird auch im zweiten Interview durchgängig entlang persönlichkeitsbezogener Merkmale wie Motivation, Selbstdisziplin, Selbstorganisation und Offenheit (gegenüber anderen Perspektiven) beschrieben. Dass diesbezüglich offenbar keine Anpassung bzw. Modifikation in Richtung fachlicher Kompetenzen stattgefunden hat, könnte als ein Hinweis auf eine hohe Passung zwischen den Anforderungen der Hochschule und individuellen Merkmalen und Voraussetzungen der Studierenden interpretiert werden. Fraglich ist, ob diese aus der Perspektive der Studierenden eher auf der Ebene des fachlichen Anforderungsniveaus oder eher auf der Ebene der Lehr-/Lernkultur gegeben ist.

Die Analyse des Materials legt nahe, dass beide Ebenen für die Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden bedeutsam sind. Auf der Ebene der Anforderungen wird u. a. auf den akademischen Sprachduktus und die Lerninhalte Bezug genommen. Diesbezügliche Befürchtungen im Vorfeld des Studiums betreffen zum einen das Verstehen der professoralen Sprache und zum anderen die wissenschaftliche Arbeitsweise und einen ausschließlich theoretischen Zugang zu Themen, womit die Ebene der kulturellen Passung im Sinne Bourdieus (1973) angesprochen ist:

Also es wurde mir eigentlich recht leicht gemacht durch die, durch auch Dozenten, durch die Betreuung letztlich auch hier und ich habe ihn [den Studieneinstieg, Anm. d. V.] als sehr positiv erlebt und ich habe auch das Gefühl, dass mich das jetzt auch schon weiterbringt, das Studium oder der Studiengang an sich. [...] Die Themenbereiche sind sehr, sind sehr praxisnah und ich habe jetzt schon das Gefühl, also dass es eine der besten Entscheidungen war, das hier auch zu machen. [...] Und es ist auch nicht so, dass Dozenten oder Professoren dann sehr hochgestochen, das war auch meine Vorstellung vom Studium, dass dann sehr theoretisch immer theoretische ja, theoretische Themenkomplexe abgearbeitet werden und

man dann vielleicht Probleme hat dann, den Dozenten zu verstehen, das empfinde ich hier gar nicht so. Also mit allen Dozenten, die wir bisher gehabt haben, ist die Verständigung sehr positiv gelaufen, auch die Kommunikation in der Betreuung vielleicht für Hausarbeiten, oder Prüfungsleistungen, ist auch sehr positiv gelaufen. (m2_t2)

Also gerade was jetzt das wissenschaftliche Arbeiten anging, was ja wirklich ganz neu war, wo ich auch am Anfang wirklich große Sorge hatte, ob ich mich da irgendwie so einfinden kann, fand ich, war der Professor immer ansprechbar, zur Hausarbeit gab es eine wahnsinnig gute Rückmeldung. (w7_t2)

Neben der Inhaltsebene wird hier auch die Kommunikationsebene im Studium angesprochen, die im Vorfeld offenbar als potenziell nicht anschlussfähig antizipiert wurde. Die Passung wird aus der Perspektive der Studierenden hauptsächlich durch das (pädagogische) Handeln der Lehrenden in Form von guter Betreuung, einer auf „Verständigung“ zielenden Kommunikationskultur und durch praxisnahe Vermittlungsformen und Zugänge hergestellt. Die Möglichkeit eigene Praxisfragen und -erfahrungen einzubringen, ist ein weiteres Passungselement, auf das in den Interviews häufig verwiesen wird, ebenso wie die familiäre Atmosphäre an einer kleinen Hochschule. Dementsprechend werden Irritationen und Unzufriedenheit hauptsächlich dort thematisiert, wo die Betreuung, Begleitung und Ansprechbarkeit durch Dozenten nicht gelungen oder nicht gewährleistet war.

Als Gegenentwurf zu den positiven Erfahrungen an der besuchten Hochschule wird von den befragten Studierenden ein Bild des ‚Normalfalls‘ eines Studiums gezeichnet, das von Anonymität, Orientierungslosigkeit und mangelhafter Betreuung geprägt ist:

Man hört immer nur „Ja, du setzt dich in einen Hörsaal und dann hörst du zu und dann schreibst du mit und dann siehst du zu, wie du klar kommst“ so, ich sage mal, „friss oder stirb!“ irgendwie und das würde ich hier in dem Extrem hier aber gar nicht so sehen, sondern man wird da wirklich gut unterstützt, man bekommt die Unterlagen ja auch ins Moodle eingestellt, wo man wirklich zwar auch selbst und eigenverantwortlich lernen muss, aber man hat da irgendwie immer so einen Anhaltspunkt irgendwie, etwas, was einem nochmal zeigt „Hier kannst du dich dran orientieren, so funktioniert das, guck doch mal hier, guck doch mal da“ und deswegen, also dahingehend ist dann die Befürchtung irgendwie nicht wahr geworden, dass man vielleicht alleine gelassen wird und zusehen muss, wie man klar kommt, sondern, dass da eben doch jemand ist, der nochmal sagt, „Hier, komm, wir schaffen das zusammen“. (w1_t2)

Wie auch schon im ersten Interview greift die befragte Studierende auf ein idealtypisches Bild eines Studiums als passiv-rezeptive Wissensaufnahme, bei der Studierende auf sich selbst gestellt sind, zurück und nutzt dieses zur Beschreibung der eigenen Passungserfahrungen an der besuchten Hochschule. Dabei wird deutlich, dass positive Passungserfahrungen nicht nur durch didaktische Betreuung und Lernunterstützung (Unterlagen bereitstellen, Orientierungshilfen und Tipps geben) sondern auch durch ein persönliches pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden entstehen. Von mehreren Befragten wird in diesem Kontext auch die Universität als Vergleich herangezogen:

Das ist glaube ich schon der Vorteil an der kleinen Hochschule, dass man da einfach gut betreut wird. So, ne? Das glaube ich ist, wenn ich jetzt an der Uni bin und allein schon dieses riesige Gebäude sehe, dann denke ich „Okay, das wird man/das wird ganz anders sein“. [...] Klar es ist eben eine kleine Hochschule, dass man eben, sich sehr gut aufgehoben fühlen kann, dass man aber vielleicht natürlich an der Universität wieder andere Möglichkeiten hat oder kommt ja auch drauf an, wie hoch man hinaus will, was man will. Will man forschen oder so, dann ist, denke ich, ja, ist es hier eingeschränkter möglich, als wenn man das jetzt an der Universität zum Beispiel machen würde, so, ne? Das, das denke ich, das ist einfach so an einer kleinen Fachhochschule und aber dafür eben, ja, familiär und gut aufgehoben und nicht anonym und allein gelassen so. (w4_t2)

In der beinahe klischeehaften Überzeichnung einer „riesigen“ und „anonymen“ Universität, in der man „allein gelassen“ wird und einer „kleinen“, „familiären“ Hochschule, in der man „gut aufgehoben“ ist, werden Passungsdimensionen sichtbar, die sich auf der institutionellen Ebene des akademischen Systems verorten lassen. Diesbezüglich hat der Vergleich mit der Universität auch eine legitimatorische Funktion, indem die Entscheidung für eine kleine Fachhochschule, die in der subjektiven Wahrnehmung weniger Möglichkeiten für eine akademische Karriere bietet als eine Universität, entlang dieser Kriterien rückblickend rationalisiert wird. Pointiert formuliert zeichnen sich hier Selbstselektionsmechanismen von nicht-traditionellen Studierenden ab, die in der Antizipation eines exklusiven universitären Habitus begründet sind (Alheit, 2016).

Insgesamt zeigen sich zum zweiten Interviewzeitpunkt keine bedeutsamen Veränderungen in der Wahrnehmung und Bewertung der hochschulischen Umwelt hinsichtlich der eigenen Passung. Auch nach dem ersten Studienjahr werden vor allem persönlichkeitsbezogene und motivationale Merkmale als individuelle Passungsdimensionen identifiziert und die Bedeutung des Praxisbezuges in der Lehre herausgestellt. Es lässt sich jedoch eine stärkere Akzentuierung der institutionellen und

sozialen Passungsdimensionen beobachten in der Richtung, dass eine deutlichere, z. T. legitimatorische Abgrenzung zu anderen akademischen Institutionen (Universität) sowie zu Kommiliton*innen mit differenten (berufs-)biografischen Merkmalen vorgenommen wird.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden Passungserfahrungen von berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden anhand einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden eines berufsbegleitenden Studiengangs an einer ausgewählten privaten Fachhochschule beleuchtet. Die Ausgangsfrage für die hier vorgestellten Ergebnisse der Analysen war, wie nicht-traditionelle Studierende ihre Passung wahrnehmen, auf welche Passungsdimensionen sie dabei Bezug nehmen und inwiefern sich diese im Laufe des ersten Studienjahres verändern. Ziel war es, auf dieser Grundlage Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche (lern-)kulturellen, sozialen und institutionellen Merkmale der hochschulischen Umwelt (berufserfahrene) nicht-traditionelle Studierende als förderlich für die Studienbewältigung im Sinne von Studienperformance und -erfolg wahrnehmen.

Da es sich um einen berufsbegleitenden Studiengang handelt, standen strukturelle Fragen der Studienorganisation (z. B. Flexibilität der Studiengestaltung etc.) nicht im Fokus der Fragestellung, zumal die Anforderungen und Herausforderungen für nicht-traditionelle Studierende in Vollzeitstudiengängen und an Universitäten hinreichend erforscht sind (Alheit et al., 2008; Otto & Kamm, 2016; Dahm, Kamm, Kerst, Otto, & Wolter, 2018). Dahingegen sind Untersuchungen zu (berufserfahrenen) nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen vergleichsweise selten, obwohl ihr Anteil dort deutlich höher ist als an Universitäten (Evertz & Schmitt, 2016). Einen Sonderfall stellen hier wiederum die privaten Fachhochschulen dar, die insbesondere für Studierende des dritten Bildungswegs eine offenbar hohe Attraktivität aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 128; Engelke, Müller, & Röwert, 2017).

Alheit (2016, S. 41) zufolge stellen gerade die Fachhochschulen als akademische Institutionen mit dem geringsten symbolischen Kapital (d. h. akademischen Prestige) und dort insbesondere die ‚weichen‘, angewandten Fächer wie etwa Soziale Arbeit die „Einmündungskorridore“ der nicht-traditionellen Studierenden in das akademische System dar, da diese aufgrund ihrer oftmals bildungsfernen Herkunft dort ange-

messenere, d. h. passendere, Anforderungen antizipieren. Dies mag auch auf die hier betrachtete Zielgruppe zutreffen, wenn man die soziokulturelle Zusammensetzung des Samples betrachtet: Neun von zehn Befragten sind Bildungsaufsteiger*innen. Trotz aller Einschränkungen, die sich aufgrund der Anlage der hier vorgestellten Untersuchungen ergeben (Sampling, berufsbegleitendes Studienformat, Hochschultyp und -größe), lassen sich die referierten Befunde dennoch als Hinweise auf Ursachen für die geringe Präsenz der berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden in traditionellen, insbesondere universitären Studienangeboten sowie für den in einigen Studien diagnostizierten geringeren Studienerfolg in selbigen vice versa die hohe Attraktivität privater Fachhochulen für diese Studierendengruppe deuten, die nicht nur in der sozialen Herkunft der Studierenden begründet sind.

Neben strukturellen Gründen der Studienorganisation (Vollzeit-Präsenzstudium vs. berufsbegleitendes Studium) sind hier weitere relevante Schließungsmechanismen des traditionellen akademischen Feldes erkennbar, die sich in der Perspektive der hier betrachteten berufserfahrenen nicht-traditionellen Studierenden insbesondere entlang der (lern-)kulturellen und sozialen Passungsdimensionen manifestieren. Zusammengefasst entsteht eine akademische Passung für diese Studierendengruppe erstens durch biografische Anschlussmöglichkeiten im Studium, zweitens durch eine lernerorientierte Lehrkultur und drittens durch die Vermittlung zwischen Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis in der Lehre.

Dabei erschöpfen sich die biografischen Anschlussmöglichkeiten nicht nur in der fachlichen Affinität des Studiums zur eigenen beruflichen Tätigkeit und den damit verbundenen Zugewinnen (Kompetenzerweiterung, berufliche Weiterentwicklung), sondern werden auch über die Zusammensetzung der Studierendenschaft definiert. Hier verlaufen die Distinktionslinien insbesondere entlang der Kategorien *Alter* und *vorhandene Berufserfahrung* und markieren damit gleichzeitig eine soziale Dimension von Passung oder Nicht-Passung, die sich jenseits sozioökonomischer und -kultureller Kategorien manifestiert.

Die (lern-)kulturelle Dimension der Passung wird hingegen insbesondere entlang der Kategorien *Praxisbezug in der Lehre* und *Betreuungsqualität im Studium* definiert. Der Praxisbezug in der Lehre bietet nicht nur eine weitere (berufs-)biografische Anschlussmöglichkeit, indem die eigenen berufspraktischen Kenntnisse als Ressource im Studium aufgegriffen und nutzbar werden, sondern er erhöht auch die Anschlussfähigkeit des theoretischen Wissens an das Vorwissen dieser Studierendengruppe, indem auf der Vermittlungsebene eine Brücke zwischen beiden geschlagen wird.

Die Bedeutung der Betreuungsqualität im Studium als Passungsdimension wird insbesondere dort sichtbar, wo mehr oder weniger explizit der Vergleich zur Universität als ‚Normalfall‘ des Studiums angestellt wird und eine (antizipierte) akademische Lehrkultur gezeichnet wird, die man mitnichten als lernerorientiert bezeichnen kann („friss oder stirb!“, w1_t2). Wie wichtig letztlich diese Passungsdimension für die hier befragten Studierenden ist, illustriert folgendes Zitat, welches paradigmatisch für alle geführten Interviews steht:

Ich glaube, mit der FH die richtige Fachhochschule gefunden zu haben, wo man halt wirklich, obwohl man es berufsbegleitend macht, so gut begleitet ist, dass man sich trotzdem gut angenommen und gut aufgenommen fühlt und man weiß, dass man jederzeit Hilfe und Unterstützung bekommt, wenn es denn so sein sollte und sein muss. (w3_t2)

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, inwiefern die hier zu Tage tretenden Ansprüche und Erwartungen an die Gestaltung von Studium und Lehre nur für (berufserfahrene) nicht-traditionelle Studierende bedeutsam sind bzw. inwiefern sie nicht auch auf traditionelle Studierende übertragbar sind. Diesbezüglich wird ein Forschungsdesiderat deutlich: Qualitative Vergleichsstudien zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden, die Passungserfahrungen und -erwartungen thematisieren, sind Mangelware. Qualitative Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden beschränkt sich derzeit auf die Fokussierung auf die Perspektive dieser Studierendengruppe, ohne diese mit den Sichtweisen und Erwartungen der sogenannten ‚Normalstudierenden‘ abzugleichen oder um diese zu ergänzen, und bleibt damit lückenhaft und einseitig. Dabei ist die Annahme, dass letztere sich automatisch als passend zum akademischen System erleben, schon allein angesichts der hohen Abbruchquoten an Universitäten zu hinterfragen. Hier wäre daher – ergänzend zur Studienabbruchforschung – die von Miethe (2017) geforderte Perspektive der empirisch offenen Rekonstruktion von Passungserfahrungen lohnenswert. Dazu würde konsequenterweise auch die Rekonstruktion von Passungserfahrungen der ‚Normalstudierenden‘ gehören. Möglicherweise würden in diesem Rahmen weitere strukturelle und (lern-)kulturelle Passungsbarrieren der akademischen Umwelt zu Tage treten, die bisher in erster Linie als individuelle Probleme des Scheiterns der ‚Hereingelassenen‘ an den Strukturen interpretiert und damit biografisiert wurden (Dittmann et al., 2014, S. 16). Um die daraus resultierenden strukturellen und (lern-)kulturellen Herausforderungen anzunehmen und zu bearbeiten, würde es jedoch ein entsprechendes Umdenken innerhalb des akademischen, insbesondere des universitären Feldes erfordern, dem dessen exklusiver Habitus (noch) entgegensteht.

Literatur

- Ahrens, D. (2012). Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–14.
- Alheit, P. (2016). Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 25–48). Weinheim: Beltz.
- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606.
- Anslinger, E., & Heibült, J. (2015). Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 119–133). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Banscherus, U., & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bargel, T. (2015). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 83). Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Berg, M. N. van den, & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50(3), 413–446.
- Berthold, C., & Herdin, G. (2015). Hintergrund und Einführung. In C. Berthold, B. Jorzik, & V. Meyer-Guckel (Hrsg.), *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen* (S. 12–19). Essen: Edition Stifterverband.
- Berthold, C., Jorzik, B., & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband.

- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 92–119.
- Brändle, T. (2016). Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 179–196). Weinheim: Beltz.
- Brändle, T., Cascone, S., Lengfeld, H., & Ohlert, C. (2015). *Studierende ohne Abitur in der Studieneingangsphase. Ergebnisse der Befragung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg*. Universitätskolleg Hamburg. Abgerufen von <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp29/tp29media/braendle-et-al-2015-studierende-ohne-abitur.pdf>
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). *Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie*. Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie der Universität Leipzig, Nr. 66. Leipzig: Universität Leipzig.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53–68). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 157–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dittmann, C., Kreutz, M., & Meyer, R. (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lerner. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26, 1–26. Abgerufen von https://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf
- Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative Forscherinnen* (2. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Elsholz, U. (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Engelke, J., Müller, U., & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. Gütersloh: Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).
- Evertz, S., & Schmitt, L. (2016). Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 163–178). Weinheim: Beltz.
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381–399.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Reihe Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(4), 214–222.
- Grendel, T., & Lübke, H. (2014). Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 40–62
- Heibült, J. (2016). *Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender* (Study 312). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Abgerufen von https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf
- Heublein, H., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015). *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studierenerfolg und Studienabbruch* (Forum Hochschule 3/2015). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Abgerufen von https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201503.pdf
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Forum Hochschule 2/2010). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS). Abgerufen von https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. 4(1), 81–96.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)*, 2(1), 31–53. Abgerufen von <https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/download/24/19>
- Jürgens, A., & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kamm, C., Spexard, A., & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 165–196). Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 55–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Politik und Zeitgeschichte*, 52(B 26), 12–19.
- Konegen-Grenier, C. (2002). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44. Beiheft, 54–82.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule*, 17(1), 91–107.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK.
- Lojewski, J., & Schäfer, M. (2017). „Bin ich dafür gut genug?“ Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer, & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 61–86). Münster: Waxmann.
- Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.
- Maertsch, K., & Voitel, M. (2013a). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 49–67). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Maertsch, K., & Voitel, M. (2013b). Unterstützungsangebote und Selbsteinschätzung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 67–84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 06, 686–707.
- Muckel, P. (2013). Beschreibung der neuen Zielgruppe und die „Schlüsselproblematik“. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 21–27). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen* (Dissertation). Universität Konstanz. Abgerufen von <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-13267>.
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium* (Dissertation). Freie Universität Berlin. Abgerufen von https://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002714
- Nickel, N., & Schulz, N. (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen* (CHE Arbeitspapier Nr. 195). Gütersloh: Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Abgerufen von https://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf
- Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1) (S. 197–224). Münster: Waxmann.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T., & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psycho-social and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Sander, T. (2016). Extreme AußenseiterInnen? Soziale Passungen beruflich qualifizierter Studierender zum Feld Hochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 197–216). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, M., & Hagemann, T. (2015). Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur an der Fachhochschule der Diakonie. In M. Schäfer, M. Kriegel, & T. Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 103–110). Münster: Waxmann.

- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Schreiber, A. (2014). Bildungsbiographische Gestaltungsprozesse von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26, 1–18. Abgerufen von https://www.bwpat.de/ausgabe26/schreiber_bwpat26.pdf
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1), Art. 18. Abgerufen von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/2043/3635>
- Seidel, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 69–79). Münster: Waxmann.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 9–19.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autor*inneninformation

Karsten Becker, M.A., seit Februar 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Sozialerhebung“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Zuvor arbeitete er von November 2013 bis Januar 2015 im Rahmen der Projekte „DZHW-Studienqualitätsmonitor (SQM)“ sowie dem „DZHW-HISBUS-Studierendenpanel“ und war hier an den Befragungen „Studium und Beruf“ sowie „Ernährung im Studienalltag“ maßgeblich beteiligt. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen auf dem Gebiet der sozialen Ungleichheit, insbesondere mit Blick auf soziale Komposition, Hochschulzugangswege sowie alltäglicher Lebensführung von Studierenden. Er studierte Sozialwissenschaften an der Universität Magdeburg und schloss sein Studium 2013 mit Auszeichnung ab.

Philipp Bornkessel, Dr., seit Januar 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Sozialerhebung“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Zuvor arbeitete er von 2008 bis 2014 als Lehrender der AG „Schulentwicklung und Schulforschung“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Dort übernahm er die Projektleitung des Projektes „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen. Der Übergang Schule – Hochschule“ und war mitverantwortlich für den Aufbau der „Verlauf- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAMOS)“. Er studierte Soziologie an der Universität Bielefeld und schloss dort 2014 auch seine Promotion in Erziehungswissenschaft ab, die mit dem Dissertationspreis der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft ausgezeichnet wurde. Zu seinen Forschungsinteressen zählen unter anderem die Analyse von Bildungsübergängen, Studienerfolg/-problemen sowie sozialen Disparitäten in Schule und Hochschule.

Gunther Dahm, M.A., seit April 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Nicht-traditionelle Studierende“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Davor war er von Oktober 2010 bis März 2012 am DZHW im Projekt „Nationales Bildungspanel (NEPS): Hochschulstudium und Übergang in den Beruf“ beschäftigt. Nach einem Berufsakademiestudium der Betriebswirtschaftslehre und einer Tätigkeit im Bankbereich studierte er Soziologie, Politikwissenschaft und

Philosophie an der Technischen Universität Dresden. Zu seinen Forschungsinteressen zählen unter anderem die Bildungs- und Lebensverläufe nicht-traditioneller Studierender sowie das Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung.

Andreas Daniel, Dipl.-Soz., seit Juni 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsdatenzentrum (FDZ) des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und Projektleiter des Projektes zur „Effizienzsteigerung im FDZ-DZHW in den Bereichen Datenaufnahme, Nutzeranfragen und Kommunikation“. Zuvor war er von August 2015 bis Mai 2017 im Rahmen des Projektes „Einrichtung eines Forschungsdaten-zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung“ am Aufbau des FDZ-DZHW beteiligt. In den Jahren 2010 bis 2015 arbeitete er außerdem in der Längsschnittstudie „Kriminalität in der modernen Stadt“ an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Dort studierte er auch Soziologie und schloss 2018 seine Dissertation in Soziologie ab. Seine derzeitigen Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Forschungsdateninfrastruktur, Surveymethodologie, Lebensverlaufs-forschung und Handlungstheorien sowie in der Analyse von Bildungsübergängen und Studienerfolg.

Sören Isleib, Dipl.-Soz., seit Januar 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Exmatrikuliertenstudie „Studienabbruch – Umfang und Motive“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Zuvor war er von 2010 bis 2013 an verschiedenen DZHW-Projekten der Absolventenforschung, insbesondere in der zweiten Befragung des Absolventenjahrgangs 2004/2005 sowie in Befragungsprojekten der Studienanfänger im Bachelor- und Masterstudium beteiligt. Er studierte Soziologie an der Universität Leipzig mit den Schwerpunkten Bildungs- und Arbeitssoziologie sowie Sozialpolitik und beschäftigt sich derzeit im Rahmen seiner Promotion vor allem mit Fragen sozialer Herkunft, schulischen Bildungswegen sowie Studienerfolg.

Johanna Lojewski, Dipl.-Päd., seit Januar 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education (BiSEd) an der Universität Bielefeld. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“, das im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld durchgeführt wurde. Dort war sie von 2014 bis 2017 vorrangig im Bereich Evaluation und Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden tätig. Sie studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

und promoviert zum Thema „Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe und ihre Bedeutung für den Übergang Schule – Hochschule“.

Sandra Majer, M.A., seit Januar 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz in dem Verbundprojekt „Machbarkeitsstudie zu Perspektiven repräsentativer Trendanalysen der Studierendenforschung“. Davor arbeitete sie von 2015 bis 2017 in dem Projekt „Studien-situation und studentische Orientierungen“ und war maßgeblich an der Durchführung und Auswertung des „13. Studierendensurveys“ beteiligt. Außerdem war sie zwischen 2013 und 2015 als Studiengangmanagerin und Qualitätsmanagement-beauftragte an der Hochschule Aalen tätig. Sie studierte Soziologie an der Universität Mannheim und beschäftigt sich derzeit unter anderem mit Analysen zur Hochschul-entwicklung, zur Studiensituation und Lehrqualität sowie zu Studien(miss)erfolg.

Anne Weber, Dr., seit Juni 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsdaten-zentrum (FDZ) des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und dort zuständig für die Aufbereitung und Bereitstellung von Scientific Use Files. Zuvor war sie von Juli 2015 bis Mai 2017 im Rahmen des Projektes „Einrichtung eines Forschungsdaten-zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung“ am Auf-bau des FDZ-DZHW beteiligt. Außerdem arbeitete sie in den Jahren 2010 bis 2015 in den Projekten „Nationales Bildungspanel (NEPS): Hochschulstudium und Übergang in den Beruf“ am DZHW sowie im „Kölner Gymnasiastenpanel“ an der Universität Duisburg-Essen, mit dessen Daten sie 2014 promovierte. Davor studierte sie Sozio-logie an der Universität Bielefeld. Ihre derzeitigen Forschungsinteressen liegen auf der Analyse von Studienerfolg sowie im Bereich der Forschungsdateninfrastruktur.

Andreas Woisch, Dipl.-Sozialwiss., seit Juli 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Studienberechtigtenpanel“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Darüber hinaus war er in den Jahren 2010 bis 2017 an verschiedenen weiteren DZHW-Projekten der Studierendenforschung be-teiligt, insbesondere der DZHW-Exmatrikuliertenstudie „Studienabbruch – Umfang und Motive“, dem „DZHW-Studienqualitätsmonitor (SQM)“, dem „DZHW-HISBUS-Studierendenpanel“ sowie dem „DZHW-Studienberechtigtenpanel 2010“. Seine der-zeitigen Forschungsschwerpunkte sind die Bildungswege von Studienberechtigten, Studienerfolg, das duale Studium und soziales Kapital. Er studierte Sozialwissen-schaften an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.